

---

# Старое и новое в учебно-лекционной практике

О методике и пользе лекционного преподавания, 1943

Александр Федорович Котс

---

Для любой эпохи и народности — как и для каждого живого организма — можно указать черты и признаки, различные по давности их исторического прошлого: одни — стареющие, обращенные назад, другие — новые и молодые, приходящие на смену первым, временные их преемники и победители.

И как в строении каждого живого существа, так и в быту и строе человеческого общества, встречаются структуры, одряхлевшие и чуждые реальной пользы, но тем крепче, тем упорнее держащиеся в силу давности или упрямства.

Но нигде эта рутина и традиция не отражаются так губительно как в сфере умственной культуры, на просторах светлой нивы массового просвещения.

И легко понять причины этого упорного цепляния отмирающего старого за самое живое, вечно-юное, что существует в жизни: смене молодых умов и молодых сердец.

Недалеко за нами архаическое время, когда мир ученых, находясь на положении «академических авгуров», отделен был от «необразованных людей» преградой, недоступной для непосвященных: время кастовой науки, классового просвещения.

И каких только «барьеров» не наставил этот мир бюрократической науки на пути стремления широких масс к познанию и свету! Тут и диспуты и диссертации при обязательстве их написания или ведения на латинском языке; — и бесконечное число наук и испытаний в целях получения ученых степеней и рангов.

И для каждого из этих умственных барьеров находились мнимые или действительные оправдания.

Язык Овидия и Цицерона облегчал сношения ученых разных стран, обилие предметов и проверок выявляло силу воли и настойчивости аспиранта.

Хорошо известно, что мотивы эти далеко не равноценны, что обилие предметов и экзаменов не гарантирует науку от академических тупиц.

Но есть одно установление, один прием подачи или насаждения научных знаний, — метод, приобретший колоссальное распространение но доселе остающийся невскрытым по своей реальной пользе и оправданности: — **Метод лекционного преподавания.**

Анализ этой опорной и запутанной проблемы «лекционных методов преподавания» раскроет нам лежащее в их оснований здоровое ядро, но еще больше — искажающие их наросты или наслоения, покажет нам всю силу архаических идей, рожденных лицемерием и косностью, предвзятостью и догматизмом.

---

Среди множества причин, определяющих успех занятий в классе или аудитории, быть может ни одно слабое не является столь мало оцененным, как живое слово лектора и педагога.

В полное отличие от деятелей сцены и эстрады, выступления которых невозможно отделить от дарования артистов, их сценических талантов, дикции и темперамента, — искать, расценивать и проверять эти же свойства в отношении лектора и педагога мало принято.

Теоретически эти вопросы подвергались обсуждению несчетно раз, практически они доселе остаются без движения.

В теории обычно принято считать, что люди, посвятившие себя призванию лектора и педагога, обладают соответственными данными или стремятся заручиться таковыми: даром слова, чутким сердцем и горением к своему призванию.

И хотя на практике и в жизни наши представления о многих педагогах часто менее оптимистичны, все же молчаливо полагается, что те или иные недостатки формы лекции или урока покрываются достоинствами содержания: богатством фактов, широтой мысли, плановостью изложения.

Эта попытка заслонить и замаскировать возможные дефекты формы значимостью содержания, это прикрывание вопроса: «Как?» — вопросом «Что?» — в высокой мере знаменательно.

И в самом деле. Что сказали бы об исполнителе Шекспира, режиссерах или зрителях, которые бы вздумали оправдывать несовершенство постановки и игры артистов ссылками на содержание самих трагедий, указанием на то, что при значительности монологов Гамлета и Лира, **форма** их произнесения на сцене менее существенна.

Но почему же сходная аргументация по отношению к науке и ее преподаванию более уместна?

От решения этого вопроса целиком зависит смысл и оправданность нашего очерка.

Одно из двух: либо запросы школы или аудитории принципиально разнятся от таковых театра а задача педагога-лектора — от таковых артиста, и тогда различные мерилы, прилагаемые к их работе хорошо оправданы.

Либо, напротив: разные по виду, Школа, Аудитория и Сцена сходятся в своих реальных достижениях настолько, что для прилагания двух разных мерок их оценок нет достаточного основания. Попытке разрешения этой диллемы мы и посвящаем настоящие страницы.

---

Не входя в оценку положительных определений театрального искусства, ограничимся лишь **негативным** выяснением того, чего **не** в силах дать его работники, чего **не** ищет театральный зритель.

Можно быть уверенным, что как бы ни смотрели мы на сущность назначения театра и сценического творчества, — глазами Аристотеля, Мольера, Метерлинка, Вагнера или Вахтангова — в одном суждении сходятся все деятели сцены, а констатации того, что театральные подмостки — не рассадники **научных знаний**.

Более того, не отрицая привходящей роли сцены в деле приобщения зрителей к знакомству с историческими фактами (— характерно признание Чатама и Спенсера, что знание истории ими усваивались более из драм Шекспира, чем из исторических учебников..), — можно уверенно сказать, что воспитательная роль театра заключается не в интеллектуальной но в эмоциональной сфере творчества и восприятия.

Там — в области науки — царство мысли, здесь, в искусстве, — мир эмоций. Там — познание рассудком, здесь — познание через чувство (Станиславский).

И естественно спросить: этим акцентом на эмоциональное не признается ли принципиальное отличие Театра от любых рассадников научных знаний?

Отвечая на вопрос, необходимо сделать оговорку, без которой все дальнейшие сопоставления науки и искусства были бы бесплодны.

Мы имеем здесь ввиду критерий, пользуясь которым, можно все науки, вообще все знания разбить на две враждующие группы. Независимо от содержания обе эти группы разнятся по методам преподавания, по степени сближения с приемами сценического творчества.

Этот решающий критерий есть принцип **факльтативности**.

Касаясь одинаково самих работников науки и их массового потребителя, этот критерий позволяет выделить из необъятной сферы умственной культуры два различных типа знаний, или говоря точнее, формы их подачи.

То же знание возможно преподать и получить в порядке **обязательном**, или в порядке **добровольном**, в обстановке подлинной **свободы** или нескрываемого **принуждения**.

Там — знание, как дар, здесь — знание — необходимость, там — научная пытливость, здесь — проверка воли, там — искание истины, здесь — прав и привилегий.

Таково громадное различие двух форм исканий и подачи знания независимо от их фактического содержания.

Нетрудно видеть, что в основе этого деления лежит глубокая антиномия, порожденная разрывом между требованиями государства, именно его потребности в специалистах и природной ограниченностью умственной пытливости, присущей большинству людей.

Давно известно, что за вычетом универсальных гениев, подобных Аристотелю и Лейбницу, или редчайших «полифагов знания», подобных Спенсеру и Гексли, — подавляющее большинство людей, причастных к умственной культуре, проявляет интересы лишь к определенной ее области, или немногим смежным, родственным разделам знания.

И даже более того. Чем ярче и чем специфичнее наклонности и интересы данного адепта, тем труднее их переключить за счет других неродственных. Там, где поверхностный «нейтральный» ум способен расплывать внимание на много дисциплин, там «однолюб» в науке, прикоснувшись к ее подлинным глубинам, воспротивится приказу «полюбить» науки, чуждые его уму и сердцу.

Хорошо известно, что громаднейшее большинство студентов и учеников и среди них как раз определившиеся рано в своих вкусах — занимается охотно лишь немногими предметами, созвучными их подлинным влечениям.

Но не менее известно, что громаднейшее большинство программ или учебников ни мало не считается с этим моментом «избирательного» отношения учащихся к наукам.

И не трудно видеть, что принципы, столь противоречащие психологии и жизни, будут не в ладу и с требованиями разума.

Начать с того, что при внесении момента «принуждения» сбиваются все правила и все критерии оценки лектора и аудитории. При виде полной «до отказа» залы, невозможно указать, что в этой переполненной аудитории приходится на долю содержания, — на долю лектора, и что — за счет студентов, их пытливости, любви к предмету или ..внешней дисциплины, показной субординации, и лицемерия, лукавства или сервильности: тайного намерения задобрить показным своим усердием сурового экзаменатора.

Это смешение факторов различного достоинства тем более обидно, что мотивы «обязательности» курсов часто опираются на устарелых навыках и предрассудках, или доводах иррационального порядка.

Хорошо известно, как условны и как преходящи-переменчивы мотивы, вызывающие перегрузку и перетасовки содержания программ или учебников.

При составлении последних авторы исходят очень часто из совсем иррациональных факторов: влияния «моды», «веяния эпохи» интересов составителей учебников, зависимости от «листажа» и «тиража», но конечно, всего чаще, всего больше из наивной веры в абсолютность памяти, внимания и силы аудитории.

К числу особенно упорных предрассудков должно отнести давно развеянную фикцию о пользе лекций, как приемов подлинного усвоения научных знаний.

Личные высказывания мировых ученых, как и личный опыт всех причастных к лекционной практике и правде жизни делают бесспорным, что фактические основания большинства наук и в отношении громаднейшего, большинства учащихся **не** могут быть усвоены прослушиванием однократных лекций; — что даваемые с кафедры фактические знания, их эмпирическая подоснова, неминуемо бесследно забываются; — что подлинное усвоение последних достигается не слушанием лекций но самостоятельной работой над учебником или практическим повторным изучением предмета.

Можно быть уверенным, что та же лекция, прочитанная в книге и с карандашом в руке запомнится неизмеримо лучше, чем усвоенная «с голоса», хотя конечно, тоже лишь условно, подчиняясь общей участи всех знаний, однократно лишь воспринятых, своему полному забвению.

Очень вероятно, что не побывав на лекции студент не занимался бы в это же время данным именно предметом. И однако факт присутствия на лекции не равноценен с усвоением последней. Даже более того. Формально отсидев положенные «по программе» лекции, студент невольно поддается ложному успокоению при мысли о «прослушании Курса» и достаточного повторения его «перед экзаменом».

Известно также, что фиктивность усвоения такого однократно лишь прослушанного курса выявляется обычно слишком поздно, чтобы быть наверстанной самостоятельной работой, над учебником. И ни один студент жестоко пожалел о том, что, доверяясь лекциям, он переоценил реальную их пользу и не обратился своевременно к штудированию книги.

Повторяем: даже самая блестящая по форме лекция, прослушанная однократно, неминуемо бесследно забывается со стороны фактической, поскольку таковая не была уже заранее известна аудитории.

Но если так, если удельный **интеллектуальный** вес научной лекции так эфемерен, то не вытекает ли отсюда полная ненужность лекций вообще и если нет — то при каких условиях они оправданы, полезны и незаменимы?

Мы ответим коротко: эти условия лежат в **эмоциональной** сфере, в мире чувства. И понятно, почему.

Фактическое содержание лекции можно с успехом заменить учебником, показ приборов или препаратов — их же демонстрацией в музее и лабораторной практике.

Но есть одно, чего не в силах дать ни книга, ни музей, ни практика Лаборатории: это живое убеждение, живое убеждающее слово лектора, это — идейное созвучие обоих — лектора и аудитории.

Однако, как то явствует из самой сущности этого умственного унисона, он возможен только при условии свободного к нему порыва.

Как нельзя заставить человека улыбаться, также невозможно заражать высоким пафосом людей, являющихся «по наряду». Самый факт осознания лектором, что перед ним насильно собранная аудитория способен подорвать свободу мысли а тем самым убедительность живого слова.

Правда, что и проводимая в порядке «обязательном» работа лектора не обязательно чужда подъема или подлинного интереса.

И, однако, самая регламентация подобных лекций вызывает то, что в каждом частном случае Вы никогда не скажете, где в посещаемости их участвует живое чувство, где — искусная лишь симуляция: настолько черный признак лицемерия и фальши будет чудиться за каждой миной, каждым жестом несвободной аудитории.

Иное дело — когда тень насилия и призрак фальши исчезают с нашего пути.

Иное дело — при **факультативности**, свободе аудитории, могущей по желанию пойти на лекцию, или — при недовольстве лектором и темой — воздержаться от нее.

Нетрудно видеть, что внесением факультативности единым взмахом устраняется «психологическая накипь», неизбежная когда в мир разума и чувства вносится казенная регламентация.

Свободно выступая перед аудиторией, ничем не связанной, кроме пытливости ума или симпатий к лектору, этот последний может быть уверенным, что на приеме его слов и мыслей аудиторией не отразятся никакие приводящие моменты, симуляция и лицемерия по той причине, что для них нет поводов и оснований: на науку, «бездоходную», не раздающую доходных мест или почетных званий — нет корыстных претендентов, как их нет на бедную «царевну-золушку» из детской сказки.

И как в детской сказке, как и в «сказке жизни», именуемой «Театром», путь к признанию пролагается не головой а сердцем, — так дорога приобщения к научной истине идет от чувства более, чем от рассудка.

Эта роль эмоционального начала в деле привлечения людей к научным знаниям проявляется двояко:

Субъективно — в методах работы.

Объективно — по реальным результатам.

Начинаем с первых.

Субъективное значение эмоций в сфере интеллекта слишком хорошо известно: именно на нем, на элементе чувства, на эмоциональном факторе основано и увлечение ученого своей наукой и возможность отзвука, захвата аудитории.

Давно известно, что не полюбив предмета, не познать его, и что пути к познанию пролагает сердце.

Даже там, где под личиной голого, холодного сухого интеллекта стиля **Спенсера** или **Спинозы**, мы как будто тщетно ищем искры теплого живого чувства, они теплятся незримо у обоих: только сила веры гагского отшельника, и сила воли брайтонского эремита, только **верования** обоих в силу интеллекта были в состоянии дать миру «**Этику**» и «**Синтетическую Философию**».

И все же лишь достаточная для писания трактатов величайших двух философов-рационалистов, их эмоциональная динамика была заведомо и совершенно недостаточна для устного горячего, живого слова. И, конечно, не случайно **Спенсер** столь же мало может быть вообразим на кафедре, как его друг, соратник Томас **Гексли**, — пламенный оратор-полемист, — ее лишенным.

Для призвания лектора-ученого и педагога живость темперамента не менее существенна, чем таковая интеллекта: какова бы ни была значительность тематики урока или лекции, солидность стажа эрудиции и убежденность говорящего но если возвещаемое им подносится бесцветно, вяло, нудно то проститься эта форма речи может только абсолютной ценностью и новизной темы.

В самом деле. Сообщите нам ктонибудь с полнейшей достоверностью о населенности планеты **Марса**, или, — что важнее — о гуманности и «человечности» всех обитателей нашей Земли, — мы приняли бы эти сведения ни мало не считаясь с формой и манерой их подачи: при таких волнующих известиях вопрос о стиле речи сам собою отпадает. Ценность факта поглащает форму их преподнесения.

Все равно, как при известии о большом наследстве или выигрыше лотереи Вы не будете особенно заботиться о том, в какой редакции Вам сообщили эту радостную весть. Само известие настолько ново и волнующе, что форма сообщения довольно беспредметна: лучше получить известие о выигрыше в грубой форме, чем о проигрыше — в деликатной.

Но тем самым предрешается второе — объективное значение эмоциональных факторов в теории и практике живого слова.

Захватить, увлечь наукой массового рядового слушателя можно только яркой речью и горячим словом, вопреки таящимся за ними иногда опасностям.

И в самом деле. Предположим, что оправда, форма лекции или урока превалирует над содержанием, что нередко наблюдается у виртуозов устной речи (в частности, как то имело место в лекциях бывшего даровитого московского профессора **Рулье..**)

В этом последнем случае напрасно думают, что яркость формы может заслонить собою сущность содержания.

Рассуждающие так, исходят из неверного предположения об усвояемости однократной лекции, — допущения, давно отвергнутого лекционной практикой и здравым смыслом<sup>1</sup>.

Упрекать поэтому ученого и педагога в увлечении «стилем» опасаться, что за красотой оправы затеряются значение и смысл лекции или урока — не приходится: это последнее т.е. **фактическая** сторона их все равно забудется для слушателей, независимо от формы или способа подачи: сильной или слабой, яркой или вялой.

Сохранится в памяти не эмпирическая сторона науки, не разрозненные факты, не аргументация и построения.. все это рано или поздно будет позабыто...

---

<sup>1</sup> Именно поскольку каждый добросовестный профессор, выступающий из года в год с одним и тем же курсом, вынужден к нему готовиться но тот же курс предполагается доступным усвоению студентами по **однократному** прослушиванию лекций.

Сохранятся в памяти у массового слушателя только общие начала или выводы науки, методы, пути искания, формы творчества, задачи, цели, идеалы, жертвы и труды науки, наконец, как высший дар хорошей памяти и даровитой речи — сохранятся отзвуки высокой чистой радости от приобщения к переживаниям больших умов, их пафоса и вдохновения.

Помнится, как сорок с лишним лет тому назад, в дни моего студенчества, входя в физическую аудиторию, я всего прежде обращал внимание на «Три Закона Ньютона», ярко и четко красовавшиеся на стене под бюстом гениального ученого.

Из года в год, изо дня в день глядели на меня формулировки этих «Трех Законов», сотни раз невольно перечитывал я их в ожидании прихода лектора, как и во время его лекций, скучных и томительных.

А в результате? Кроме пары слов заглавия (именно: «**Легес Мотус**») от фактического содержания самих законов ни малейшего воспоминания, как и от лекций самого профессора, — грозы студентов на экзамене но бесталаннейшего лектора!

А в результате — сданные блестяще (на «пятерку»!) испытания у грозного профессора ценой замены посещения лекций яростной зубрежкой литографированного курса и.. пожизненное отвлечение к физике, успешно зароненное подобным же преподаванием в Гимназии.

А между тем, как совершенно иначе возможно было бы вести преподавание этой науки, увязав его с курсами в историю науки и в биографии ее великих гениев.

Пусть несущественна — увы! для математика история открытий, жизни и страданий автора «Принципиа» — тем обязательнее эта биография его для массового слушателя, рассказ о том, как этот величайший гений внутренне переживал свои открытия и ..зависть современников.

И совершенно также массового слушателя Вы тем легче заинтересуете «Системой» Аристотеля, чем ближе Вы коснетесь жизненной его трагедии: изгнания великого мыслителя из столь прославленной им родины.

Пусть безразличны для географа, астронома, для математика и физика переживания **Колумба, Галлилея, Кеплера, Джордано Бруно, Лейбница, Спинозы и Декарта.**

Но тем более уместно, повествуя массам о великих гениях в науке привести ряд образов и дат, рисующих трагедию их жизни и величие их нравственного подвига: «Колумб в цепях», сожжение Бруно, отречение Галлилея, унижение Декарта и Спинозы, нравственные компромиссы Лейбница.

Но справедливое для гениев касается и рядовых ученых, рядового лектора-пропагандиста или педагога.

Думать и надеяться, что все изложенное однократно с кафедры и в классе унесется в памяти учащегося на «всю жизнь» — думать так — способны только чуждые реальной жизни доктринеры и педанты.

И насколько иначе звучат слова, с которыми должны бы обратиться на вступительных или прощальных лекциях все сколько нибудь вдумчивые лектора и педагоги, независимо от содержания беседы, обращенной к массовой аудитории.

— «Теории и факты Вы забудете! Но унесите на всю жизнь самое высокое, что есть в науке и ее служении — пылкость мысли, радость умственного достижения!»

А «короткий смысл длинной речи»? Заключается он в том, что в лекционной практике и педагогике первейшее условие успеха и реальной пользы — не ученый ранг и стаж преподавателя, и лектора, не полнота и точность сообщенных данных — но живое чувство правды и способность жить «на кафедре» запросами не книги но реальной жизни, быть способным не пассивно лишь передавать науку но эмоционально изживать в ней, гореть и очаровываться, восхищаться или возмущаться так, как изживаются в своих творениях создатели литературных образов или артисты сцены на подмостках драматических театров, будь то героические образы Шекспира, или прозаические персонажи Гоголя или Островского.

Но этим утверждением мы незаметно подошли к решению вопроса полагаемого в основание нашего очерка: сравнению работы лектора ученого и педагога с деятельностью артиста театральной сцены.

Мы старались показать, что о сравнимости обоих можно говорить лишь при одном условии: наличии **факультативности**, свободы предложения и спроса в области научных знаний.

Это кардинальное условие — факультативность лектора и аудитории есть обязательная предпосылка для установления того «тертиум компариатонис», той черты, которая сближает кафедру ученого с подмостками театра, лекционный опыт — с практикой сценического творчества.

И только в свете этого ограничения мы выдвигаем наш руководящий тезис о примате фактора эмоции над факторами интеллекта, о решающем значении **формы** поднесения научных знаний массовому потребителю.

Нам скажут: Это ли не поощрение диллетантизма жалких ползунаек и фразеров! Разве можно сравнивать позицию актера и ученого.

Там — выступая на подмостках сцены в роли **Мора** или **Гамлета**, их исполнители не смеют отходить от текста Шиллера или Шекспира..

Но не то в науке.

Стоит лишь вообразить распространение науки, вверенное даровитым лекторам но мало знающим ученым! Какова гарантия, что в увлечении фразой эти даровитые «говоруны» и «методисты» не поступятся научной правдой? Не рискует ли наука утонуть в красотах стиля, аффектированной речи малосведующих «краснобаев»?

Отвечая на вопрос, мы спросим в свою очередь: А разве полноценные академические ранги гарантировали до сих пор науку от заведомого искажения?

Достаточно напомнить курсы «Университетских Лекций» Геккеля и Вейсмана по Эволюционному учению, насыщенные элементами романтики, не пережившими их авторов.

И так ли разнятся эти «академические лекции» от популярных книг по типу Штерне или Бельше?

Да и существуют ли — по крайней мере в Биологии — настолько установленные «тексты», как в трагедиях Шекспира, столь бесспорные, что отступления от них являлись бы научной ересью, более грубой, чем вскрываемые на глазах у нас в трудах великих корифеев прошлого столетия но недоживших до эпохи «разатомизирования атома».

И вот мы спрашиваем: Так ли велика и рокова опасность от неточной передачи массам общепринятых научных выводов и обобщений, если сами эти выводы лишь временны и переменчивы.

И пусть не скажут нам: Зачем стремиться к истине, столь преходящей?!

Именно для этих скептиков сказанное до сих пор является прямым ответом и порукой его истинности.

Если вопреки текучести ответов, доставляемых наукой, до сих пор не угасает вера в истину и пыл исканий — то не потому ли, что эмоциональные пути и стимулы ученых глубже и живучее запросов интеллектуального порядка!

Говоря о лекциях и о методике или приемах устного преподавания мы в предидущем делали акцент на массового лектора и массового «потребителя», только попутно оттеняя наши рассуждения доводами университетской практики.

И тем уместнее коснуться роли и значения университетских лекций.

В какой степени неясны, спорны и сомнительны воззрения по этому вопросу — убедиться в этом нам поможет нижеследующий пример.

— «Как то касаясь методики преподавания в Высшей Школе, знаменитый русский педагог К.П. **Ушинский** сказал, что вся методика чтения лекций в Университете может быть выражена в двух словах: знай свой предмет и излагай его ясно.»

— (цитируется по В.В. Голубеву: «Н.Е. **Жуковский**.» Издание Бюро Новой Техники НКАП. ЦАГИ. 1941.стр. 41)

При всем нашем глубоком уважении к педагогическому гению **Ушинского** — да будет нам позволено не согласиться с приведенной только что формулировкой, будто знанием предмета и его лишь явным изложением исчерпываются значение и смысл университетских лекций...

Естественно спросить: Зачем, кому и для чего такое изложение? В чем преимущество его перед печатным словом книги и литографированного курса?

Здесь возможны только **три** ответа, три воображаемых случая.

A. Неимение, отсутствие учебников или печатных курсов, излагающих предмет, преподаваемый с кафедры:

Едва ли нужно говорить, что хорошо оправданное для российских университетов из времен Екатерины или даже Николая I-ого — такие ссылки на отсутствие в продаже адекватных руководств звучат фальшиво и неубедительно. Пора, когда за полным неимением учебников и руководств студенты вынуждены к точному записыванию лекций а профессора — невольно к положению «монополистов» трафаретных знаний, — эта архаичная пора давно прошла уже ко времени Ушинского.

B. Руководства, посвященные предмету лекций, существуют но несовершенны, либо по фактическому содержанию, либо идеологически, либо по трудности, объему или типу изложения.

Серьезнее, чем предидущая такая ссылка на «несовершенство» существующих учебников и роль живого слова выправить, восполнить эти их дефекты или упущения предполагает, что записанные в аудитории со слов профессора — неопытной рукой студентов (не стенографистов) лекции окажутся прозрачнее и вразумительнее, чем печатные издания, прошедшие троякий фильтр — автора-редактора-корректора. Оправданность такого оптимизма представляется сомнительной.

C. Подлинно новаторское содержание лекций, самобытных с точки зрения фактического материала, освещающих его аспектов и руководящих выводов, и обобщений. Всего чаще это приложимо к выдающимся новаторам науки, сообщающим впервые с кафедры свои открытия, еще незакрепленные в печати или обнародованные в мало доступных для студентов книгах и журналах.

И лишь в этом случае, — пронизанности курса лекций подлинно новаторским подходом в отношении эмпирической основы и теоретических аспектов — можно оправдать значение и ценность университетских лекций и при том безотносительно к манере, стилю, форме и манере изложения.

Но не то — в отсутствии новаторского содержания, когда сухое несогретое эмоционально поднесение науки с кафедры не обладает ни малейшим преимуществом перед печатным словом книги, не имея в то же время главного его достоинства: доступности повторному неограниченному изучению.

Поскольку же громаднейшее большинство всех лекций в университетах должно отнести скорее во вторую группу -не отягощенную новаторством идей и фактов — мы берем на себя смелость в вышеприведенной формуле **Ушинского** сменить только две буквы, заявив, что вся методика лекций в Университете может быть выражена в двух словах:

«Знай свой предмет и излагай его **ярко!**»

---

Подходя к концу нашего очерка — анализа реальной пользы метода или приема лекционного преподавания, мы подводя итог нашим сомнениям и мыслям, можем сконцентрировать их следующим образом.

I. Вполне и безусловно, т.е. независимо от увлекательности формы изложения, полезны лекции лишь при одном условии, когда вопрос идет о новых и волнующих открытиях, мало известных или недоступных усвоению посредством книги: хорошо известно, что великие новаторы наук, подчас бывали слабыми ораторами с кафедры и тем не менее приковывали аудиторию: богатство, новизна идей с избытком окупали недостатки устного живого слова.

II. Мало актуальным представляется вопрос о пользе лекций предлагаемых в порядке обязательном, поскольку молчаливо полагается, что раз предметы обязательны, их усвоение гарантировано при любой

подаче, если не успехом лекции то «яростной» зубрежкой. — «Экая скучища!» шепчет про себя иной студент, часами слушая бездарных «Беликовых» и «Серебряковых» превосходно понимая, что гораздо проще и рентабельнее (в смысле траты денег, времени и сил..) возможно было бы усвоить те же знания при помощи учебников и книг.

Не трудно видеть, что поддерживать подобный институт «до гуттенберговского» насаждения знаний, уже закрепленных типографской краской, — нет ни повода, ни оснований.

III. Совсем иным слагается наше суждение о пользе и оправданности лекций при факультативной а тем самым — яркой, красочной, эмоциональной форме изложения: захватить, заморозить, зачаровать, завоевать, завербовать идейно аудиторию — в этом первейшая задача, главное задание, заведомо и совершенно недоступное учебнику и книге, типографской краске и станку.

И здесь уместно привести слова крупнейшего ученого, так совершенно совмещавшего призвание великого натуралиста, выдающегося педагога и большого человека.

— «Что я всего более ценю в своих бывших учителях — так признается **Осборн**, — бывший Президент Нью-йоркского Естественно-Научного Музея — это моменты вдохновения („Инспирэшен“), исходивший от их собственного энтузиазма. Я не помню ныне фактов, которым они меня учили. Я не мог бы ныне ничего сказать о них. Но энтузиазм их пребывает до сих пор со мной!»

— («Вдохновение Учителя» — «Наука и Общество» — речь в Торонто. 7 апреля 1923)

Но не та не ли идея, та же мысль отлилась в известной отповеди Гетевского «**Фауста**», его гневной реплике по адресу ученого тупицы, реплике банальной, если бы не глубоко-своевременной:

«Когда в Вас чувства нет — все это труд бесцельный  
Нет из души стремиться речь,  
Чтоб прелестью правдивой, неподдельной  
Сердца людские тронуть и увлечь...  
.....  
Но сердце к сердцу речь не привлечет  
Коль не из сердца Ваша речь течет.»

— (**Фауст**. пер. Холодковского, Часть 1 стр. 13)

---

Конечную формулировку наших выводов можно представить в следующем виде:

- I. В вопросах лекционной практики необходимо различать два рода знаний, два приема или способа, две формы их подачи: независимо от содержания предмета, изложение и усвоение его бывает то факультативным (добровольным) то обязательным (обязательным).
- II. Каждая из этих двух различных форм подачи предопределяет метод изложения и разные оценки эффективности последнего.
- III. Для знаний **обязательных** — форма и методы подачи лишены особой актуальности, поскольку в силу обязательности усвоение этих знаний обеспечено безотносительно к «доходчивости» их подачи.
- IV. Знания **факультативные** зависят в наивысшей степени от формы их подачи и при том по следующим двум причинам:
  1. Иллюзорной, мнимой усвояемости однократных лекций, содержание которых не было заранее известно.
  2. Доминирующей роли и значения эмоциональных факторов
    - a. **объективно** — большей прочности запоминаний сведений, эмоционально оттененных.

b. **субъективно** — как орудия захвата и фиксации внимания.

V. Поскольку приобщение к факультативным знаниям нуждается в эмоциональном факторе — уместно, говоря о методах и формах их подачи, выдвигать родство приемов лектора-ученого и деятеля сцены, сходство методов Музея, Кафедры и Театральной сцены.

VI. Опасение, что за внешним совершенством формы скроется научность содержания а за оратором — ученый — мало обосновано поскольку:

1. Выдающиеся классики науки совмещали глубину идей с блестящей формой их словесного отображения.
2. Самые высокие академические ранги и признания не гарантировали мировых ученых от идей и фактов, оказавшихся впоследствии неверными и позабытыми.
3. За доказанной фиктивностью познаний, получаемых на однократных лекциях (ибо бесследно забываемых) оправданность последних следует искать не в приобщении к научным фактам или выводам, но в насаждении любви к науке, творческого энтузиазма, т.е. факторов эмоционального порядка.

VII. Предельно кратко и афористически:

Для знания **факультативного** эмоциональный фактор — **обязателен**.

Для знаний **обязательных** — эмоциональный фактор лишь **факультативен**.