

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>

## Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения?

Губанов Николай Николаевич – д-р филос. наук, доцент, [gubanovnn@mail.ru](mailto:gubanovnn@mail.ru)  
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия  
Адрес: 105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 2

Губанов Николай Иванович – д-р филос. наук, проф., [gubanov48@mail.ru](mailto:gubanov48@mail.ru)  
Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия  
Адрес: 625023, Тюмень, ул. Одесская, 54

*Аннотация.* Статья посвящена активно дискутируемой, сложной и для многих преподавателей больной проблеме – оправданности сохранения за лекцией статуса ведущей формы обучения. В последнее время всё более распространяется мнение о том, что лекция – это неэффективная форма обучения, безнадежно устаревшая, не вызывающая интереса и отклика у студентов, бесполезная и, в принципе, отмирающая. Авторы выражают твёрдое убеждение в том, что лекция была, есть и будет основной и незаменимой для воспроизводства интеллектуальной элиты формой обучения. Для обоснования этой позиции в статье представлена система аргументации, разворачивающаяся в три этапа. В первой части статьи раскрывается сущность лекции в свете теории Рэндалла Коллинза об интерактивных ритуалах и обусловленности интеллектуального творчества субъекта его личными контактами «лицом к лицу» с другими интеллектуалами, а также положением этого субъекта в интеллектуальной сети. Лекция обладает всеми признаками интерактивного ритуала и является его архетипическим случаем, который обеспечивает трансляцию культурного капитала от старшего поколения младшему. В ходе этого процесса происходит наполнение его успешных участников большим количеством эмоциональной энергии, необходимой для интеллектуального творчества. Во второй части статьи систематизируются и обсуждаются отличительные положительные стороны лекции, в своей совокупности делающие её уникальной формой обучения, дающей незаменимый опыт как лектору, так и слушателям. Третья часть статьи, опираясь на реальную историю образования и приводя показательные примеры из неё, представляет своего рода эмпирическое подтверждение первых двух частей. Статья может быть интересна преподавателям, студентам, а также всем, кто неравнодушен к современному состоянию образования в России.

*Ключевые слова:* образование, обучение, лекция, интеллектуалы, творчество, наука, интерактивный ритуал, интеллектуальные сети

*Для цитирования:* Губанов Н.Н., Губанов Н.И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 72-85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>

Вряд ли кого-то из действующих преподавателей оставит равнодушным вопрос о необходимости пересмотра места и роли лекции в учебном процессе. Н.В. Шестак начинает свою статью словами: «Дискуссия о значимости лекции в современном высшем обра-

зовании между профессорами нашей академии поделила их на два лагеря: “лекция по-прежнему необходима, это ведущая форма обучения” и “лекция абсолютно бесполезна – трата времени и преподавателя, и студента”» [1, с. 43]. Со своей стороны отметим, что в

наших учебных заведениях также активно обсуждается эта проблема. Мотив написания данной статьи заключается в назревшей необходимости изложить свою позицию по этому вопросу, ставшему ещё более актуальным в условиях вынужденного массового перехода на дистанционное обучение. Для начала перечислим основные стандартные упрёки в адрес лекции как формы обучения.

1. Лекция не нужна, потому что вся требуемая информация есть в учебниках и Интернете. Зачем посещать лекцию и конспектировать вручную, стараясь успеть за преподавателем, когда можно быстро и просто «скачать» любой материал в любом формате – текстовом, видео, аудио и т.д.?

2. Многие студенты ничего не понимают при устной передаче, но хорошо усваивают материал, когда спокойно изучают контент дома.

3. Многие лекторы читают монотонно, неинтересно, скучая сами и навевая тоску на студентов. Некоторые преподаватели из года в год читают неизменно одно и то же.

4. Студенты во время лекции воспринимают материал как весьма абстрактный и не представляют, где они его могут использовать на практике. У них возникает сомнение в том, что он вообще когда-либо в жизни им пригодится, отсюда – низкая мотивация.

5. Лектор монополизирует право говорить и не даёт возможности студентам проявить себя, инициировать дискуссии, участвовать в обсуждениях, конкурировать между собой и т.д., из-за чего студенты не заинтересованы в происходящем.

6. Написав конспект лекций по какой-либо дисциплине, студент не мотивирован осваивать что-либо ещё, чтобы не выучить «лишнего», так как обычно на экзамене спрашивают только то, что было на лекциях.

7. И преподавателям, и студентам будет лучше, если преподаватели снабдят студентов печатными материалами и видеозаписями лекций, а освободившееся время посвятят более эффективным видам деятельности. Например, преподаватели займутся иссле-

довательской работой, а студенты – практическими занятиями.

Сразу скажем, что некоторые упрёки к реальной педагогической практике, действительно, справедливы. Но наша задача состоит в решении вопроса о том, какова роль лекции в образовательном процессе в принципе, а также в ответе на вопрос, следует ли отказаться от неё или значительно сократить из-за упрёков, подобных приведённым выше. В ходе дальнейшего изложения мы попытаемся показать, как эти аргументы против лекции могут быть опровергнуты и как они преодолеваются в практике успешных лекторов. Более того, на наш взгляд, в процессе воспроизводства интеллектуальной элиты общества лекция является незаменимой формативной процедурой.

Разумеется, эта тема не является исключительно отечественной. Об этом свидетельствуют статьи из международной базы Scopus. Среди зарубежных авторов тоже есть представители, признающие необходимость традиционной лекции. Так, Джоана Дуарте и Мара ван дер Плог (Нидерланды) полагают, что лекция сохраняет свою важную роль в вузовском образовании, а в связи с глобализацией для повышения качества лекций и других занятий необходима реструктуризация высшего образования, предполагающая широкое использование многоязычных ресурсов лекторов и студентов [2]. Эти положения разделяют также София Стратилаки-Кляйн (Франция, Люксембург) [3] и Мария Тереза Занола (Италия) [4]. В наше время всё шире распространяется онлайн-обучение. Но даже большинство студентов из так называемого поколения Z (родившегося после 1995 г.) «одобрили «гибридный режим» по сравнению с полностью «онлайн-режимом» и режимом «лицом к лицу» [5]. Сейчас ведутся интенсивные поиски оптимизации онлайн-курсов [6; 7]. Проводятся исследования, сравнивающие «онлайн-обучение» и обучение «лицом к лицу» [8]. Были изучены различия между онлайн- и аудиторным обучением. «При использовании независи-

мых выборочных t-тестов установлено, что не было существенной разницы в оценках между онлайн-контекстами и традиционными классами. Тем не менее студенты, обучающиеся на онлайн-курсе, были значительно менее удовлетворены курсом, чем студенты традиционного класса» [9, р. 233]. К.С. Краг с соавторами в специальном исследовании показали, «что студенты рассматривают онлайн-курс обучения как дополнительный по своей природе, а не как замену традиционного очного обучения» [10, р. 266].

В нашу задачу не входит анализ особенностей онлайн-обучения. Это отдельная тема. Наша позиция: онлайн-курсы необходимы и полезны, особенно в условиях вынужденного дистанционного обучения, но они должны быть дополнением к живым лекциям. Иначе интеллектуальную элиту создать не удастся.

#### **Лекция как архетипический случай интеллектуального интерактивного ритуала**

Нашим главным идейным оружием в битве за честь лекции будет социологическая теория Р. Коллинза – одного из ведущих современных исследователей интеллектуальной истории. Согласно его позиции основой духовного творчества являются непосредственные личные контакты, которые приводят к повышению интенсивности эмоций и концентрации внимания на конкретных центральных проблемах. Именно личные контакты приводят к сдвигам в аргументации, поэтому субъекты, находящиеся ближе других к центру интеллектуальных сетей, пользуются преимуществом при осуществлении очередных шагов и создании новых идей. «Конечно же, есть возможность получать идеи посредством чтения других авторов, и можно было бы применить более традиционный метод учёта “идейных влияний” через изучение того, кто какие книги читал. Однако в моей социологической теории утверждается, что в конкуренции за ограниченное пространство внимания весьма значительное количество индивидов имеют доступ к уже имеющемуся культурному капиталу, который позволяет

им формулировать новые идеи; однако только те немногие индивиды, которые сделают данные шаги быстрее всего, получат социальное внимание, а наряду с ним и эмоциональную энергию для продолжения разработки своей позиции в пространстве интеллектуального внимания» [11, с. 34].

Сетевой метод подписывает изучать личные связи между интеллектуалами: «Кто был учителем каких учеников? Кто был чьим другом или коллегой, особенно на ранних, формативных стадиях жизненных карьер? Кто был чьим соперником или противником? Велись ли споры в частном порядке, на публике или в письменной форме? Теперь на основе информации о связях такого рода мы можем начертить сетевую схему» [11, с. 33]. Коллинз совершенно справедливо на первое место ставит отношение «учитель – ученик» и особое внимание уделяет связям индивидов на ранних стадиях их жизненных карьер, когда они более всего подвержены внешнему влиянию.

Немного из личного опыта авторов данной статьи. Именно после лекции подходят заинтересовавшиеся каким-либо вопросом студенты с предложением стать у них научным руководителем при написании статьи. А несколько раз даже подходили студенты-технари с вопросом о возможности поступления в аспирантуру на кафедру философии после завершения обучения по технической специальности. И ни разу подобное предложение не поступало после семинара. Объяснение этого, видимо, заключается в том, что ни на каком практическом занятии, когда внимание часто перескакивает с одной темы на другую, невозможно развёрнуто и последовательно продемонстрировать всю глубину и красоту какого-то вопроса и эмоционально зарядить слушателей на его решение.

Согласно взглядам Коллинза, подтверждённым гигантским объёмом исторического материала, интеллектуальное творчество детерминируется положением индивида в интеллектуальной сети. Поскольку лектор, как правило, обладает высокой научной ква-

лификацией и связями в мире науки, именно он способен продвинуть талантливого молодого учёного ближе к центру интеллектуальной сети, например, направить на консультацию к более узким специалистам, познакомить с признанными авторитетами, помочь с публикациями, дать необходимые рекомендации своему подопечному, написать содержательные рецензии на работы протеже, найти качественных оппонентов и ведущую организацию и т.д. Для проведения практических занятий любого рода обычно привлекают менее статусных преподавателей, их занятия могут быть сколь угодно занимательными, сколь угодно любимыми студентами, но эти преподаватели не могут дать таких структурных сетевых возможностей начинающему учёному. По этим причинам статусные учёные предпочитают читать лекции, чем вести практические занятия. Им есть что сказать студентам, более того, им есть что сказать Человечеству, поэтому им требуется довольно много времени для разворачивания своих идей, требуется внимающая им и восхищающаяся ими аудитория. Это даёт только формат лекции.

Невольно напрашивается следующая мысль. Кампанию против лекции как таковой поддерживают не очень качественные учебные заведения, поточно штампующие дипломы. Они не желают нанимать в качестве лекторов квалифицированных специалистов, которым нужно больше платить, им дешевле объявить лекции устаревшей формой обучения и производить какой-нибудь низкосортный образовательный ширпотреб, придумав ему какое-нибудь пафосное современно звучащее наименование. Ведущие вузы, на наш взгляд, никогда не откажутся от лекций. Например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана каждый год проводится конкурс «Лучший преподаватель года», где особым почётом пользуется номинация «Лучший лектор года».

Коллинз даёт следующее красивое определение: «Интеллектуалы – это люди, которые производят деконтекстуализированные идеи. Предполагается, что эти идеи верны

или значительны вне каких-либо местных условий, какой-либо локальности и вне зависимости от того, применит ли их кто-либо на практике. Математическая формула претендует на то, чтобы быть верной в себе и сама по себе, вне зависимости от того, используется она или нет и доверяет ли ей кто-либо или нет» [11, с. 65]. Для интеллектуалов продукты их деятельности выступают как нечто возвышенное, в качестве высших познавательных и нравственных категорий, средоточием высшей ценности, исходя из которой они судят обо всём остальном. Дэвид Блур, ключевая фигура в социологии научного знания Эдинбургской школы, продемонстрировал на примере математики, что интеллектуальная истина обладает всеми характеристиками, установленными Э. Дюркгеймом для сакральных объектов религии: истина трансцендентна по отношению к индивидам, объективна, имеет принудительный характер и требует уважения [12]. Пытаясь разобраться, что придаёт научным идеям и текстам этот сакральный статус, Коллинз разрабатывает теорию, указывающую условия, при которых символы производятся и воспринимаются как морально и познавательно обязывающие. Это теория ритуалов взаимодействия, или интерактивных ритуалов (*interactive rituals*), связывающая символы с социальной принадлежностью, с чувствами общности (эмоциями солидарности) и со структурой социальных групп. Вообще говоря, термин «интерактивный ритуал» принадлежит Эрвингу Гоффману. С его помощью он показывает, что религиозные ритуалы, проанализированные Дюркгеймом, принадлежат к тому же типу событий, который распространён повсеместно в каждодневной жизни [13]. Интерактивные ритуалы (ИР) связывают участников в моральное сообщество. Члены сообщества создают символы, действующие как призма, сквозь которую они видят окружающий мир, а также как коды, с помощью которых они общаются. Коллинз развивает эту перспективу применительно к взаимодействиям между интеллектуалами.

Интеллектуальный ИР отличается от других ритуалов прежде всего структурой внимания. Ключевым событием здесь является лекция или диспут. Подразумевается определённый интервал времени, в течение которого один человек предлагает другим дискурс, представляя развёрнутую аргументацию по какой-либо теме. Это отличается от случая обмена («давать и брать»), например, в дружеских беседах, где фокус внимания слишком часто смещается, не позволяя достичь высокого уровня абстрактности и сложности. «Интеллектуалы сосредотачивают своё внимание в течение получаса и более на одной точке зрения, представленной как единый поток рассуждения, и тем самым возвышают эту тему, превращая её в более крупный сакральный объект, чем малые фрагментарные «обменные жетоны» обычных социальных связей» [11, с. 74]. Правда, есть и другие случаи, когда один индивид монополизирует дискурс: проповедь, политическая речь, юмористический монолог и т.д. Вторая важнейшая характеристика интеллектуального ИР «состоит не в том, чтобы отдавать приказы или сообщать практическую информацию, но в развёртывании мировоззрения, в претензии на понимание содержания высказываний как самостоятельную цель... Интеллектуальный дискурс неявным образом сосредоточен на своей автономии от внешних забот и на рефлексивном осознании самого себя... Ключевой интеллектуальный ритуал, лекция или доклад, представляет собой то, что было подготовлено в результате чтения соответствующего объёма текстов; а содержание сказанного обычно уже на пути к публикации (если это ещё не сделано). Интеллектуальный ИР является в общем случае ситуационным способом бытия текстов, которые представляют собой долговременную жизнь дисциплины. Лекции и тексты сцеплены воедино – вот что составляет отличительную особенность интеллектуального сообщества и что выводит его за рамки любого другого вида социальной деятельности» [11, с. 74–75].

Итак, лекция представляет собой архетипический случай интеллектуального ИР. Почему без неё не может быть полноценного воспроизводства интеллектуальной элиты? Вот результат исторического исследования Р. Коллинза: «Хотя лекции, дискуссии, конференции и другие собрания в реальном времени могут показаться избыточными в мире текстов, тем не менее это как раз те структуры “лицом к лицу”, которые являются наиболее устойчивыми на протяжении всей истории интеллектуальных сообществ. В ранней интеллектуальной истории написание текстов, конечно, должно было быть менее важным, поскольку письменные принадлежности были дорогостоящими, а процесс “публикации” трудоёмким. Но революция – изобретение книгопечатания (ок. 1000 г. н. э. в Китае периода династии Сун; к 1450 г. в Европе) – должна была всё в большей мере приводить к тому, что интеллектуалы осуществляли бы свою деятельность, никогда не встречаясь друг с другом. Такой тенденции нет... Основная форма существования интеллектуальных сообществ оставалась практически неизменной на протяжении более двух тысяч лет. Ключевые интеллектуальные фигуры соединяются в группы в 1900-х гг. н. э. во многом так же, как в 400-х гг. до н. э. Личные контакты между выдающимися учителями и их учениками, которые станут выдающимися позже, составляют те же виды цепочек сквозь поколения. И это верно даже притом, что технологии коммуникаций становились всё более и более доступными, а число интеллектуалов выросло чрезвычайно сильно: от порядка сотен в Китае времён Конфуция до миллионов научных работников в области естествознания (scientists) и учёных-гуманитариев (scholars), публикующих сегодня» [11, с. 73]. Без личных встреч «лицом к лицу» написание текстов и сами идеи не были бы заряжены эмоциональной энергией; они стали бы дюркгеймианскими эмблемами мёртвой религии, адепты которой никогда не приходят на церемонии.

Отличительные характеристики лекции, делающие её уникальной формой обучения

*Первая характеристика* заключается в том, что, будучи типовым случаем интеллектуального ИР, лекция заставляет её участников чувствовать себя членами особой группы, имеющей взаимные моральные обязательства. Их отношения символизируются всем тем, что служило фокусом внимания во время ИР. Позднее, когда индивиды используют эти символы в разговоре или хотя бы у себя в мышлении, это безмолвно напоминает им о групповой идентичности. Символы, заряженные чувством групповой принадлежности, продолжают задавать субъекту определённый образ действия и в отсутствие группы. Лекция заряжает своих участников эмоциональной энергией, обеспечивая прилив энтузиазма по отношению к ритуально созданным символическим целям. Те, чьё участие в ИР безуспешно и бедно, становятся подавленными и замкнутыми. Эмоциональная энергия сохраняется после ИР и переходит в ситуации, когда индивид остаётся в одиночестве и продолжает выстраивать свою индивидуальную судьбу. После угасания эмоциональной энергии через какое-то время человек вновь возвращается к ритуальному участию, чтобы повысить её уровень («подзарядиться»). После лекции субъект выходит с запасом эмоционально заряженных символов, которые могут быть названы культурным капиталом. Люди влекутся ситуациями, в которых они могут оптимальным образом использовать ранее полученный культурный капитал.

*Вторая характеристика* состоит в том, что лекция не только является средством трансляции культурного капитала, эмоциональной зарядки и усиления чувства групповой солидарности с коллегами по цеху, но и развивает волевые и организационные качества личности. Это вебинар можно смотреть дома в мятом халате с нечёсаной головой и кружкой кофе в руке, а на лекции нужно быть собранным, опрятным, внимательным, предварительно настроившись и подготовив

аксессуары для фиксации материала. Наука – это предприятие, требующее определённых волевых качеств от человека и особого умения организовать свою жизнь; иногда тут необходимо заставлять себя делать что-то «через не хочу и не могу».

*Третья характеристика.* Лекция даёт возможность лектору «вербовать» наиболее талантливых учеников из числа слушателей, а слушателям – найти себе научного руководителя, а также по акцентам, расставленным опытным лектором, уловить наиболее перспективные направления исследований. Самостоятельно изучая дисциплину по любым источникам, неопытный читатель просто не в состоянии отличить второстепенное и относительно устаревшее от возможных точек роста новизны в данном исследовательском пространстве. В настоящее время большое значение придаётся научному наставничеству студентов с целью подготовки специалистов-учёных, например, врачей-учёных [14]. Наиболее значимые учёные могут создавать новые научные школы и направления, стягивающиеся вокруг их курсов лекций. Таким образом, лекция обеспечивает воспроизводство научной жизни.

*Четвёртая характеристика* классической лекции: лектор может устанавливать эмоциональный контакт с конкретной аудиторией и изменять способ проведения лекции в зависимости от особенностей этой аудитории, например, менять темп изложения, при необходимости делать небольшие перерывы, больше повторять одни и те же идеи, дозированно использовать юмор. «Юмор оказывает существенное влияние на создание дружественной и комфортной атмосферы; снижает уровень тревожности и скованности учащихся; привлекает внимание к учебному материалу и способствует лучшему его запоминанию; улучшает воображение и творческие способности» [15, с. 107]. Умелое использование юмора в качестве инструмента обучения приводит к повышению внимания, мотивации студентов, способствуя их академическому успеху

[16]. Однако применение юмора на лекциях должно быть гомеопатическим, умеренным, иначе развлекательность начинает преобладать над содержательностью [17]. Ещё одна опасность при использовании юмора на занятиях заключается в том, что некоторые учащиеся не понимают, когда пора остановиться и продолжить занятие. Иногда из-за несерьёзного отношения слушателей может пострадать авторитет лектора и дисциплина [18]. Опытный лектор во время непосредственного контакта с каждой конкретной аудиторией способен уловить все эти нюансы и установить границы допустимого применения юмора (его форм и количества). Лекция к тому же – это возможность для реализации артистических, ораторских способностей лектора, который может получать глубокое удовлетворение от своей работы.

*Пятая характеристика*, делающая лекцию уникальной формой научной коммуникации, заключается в следующем. Хороший лектор во время лекции находится в ситуации размышления вслух, а не в ситуации попуая, повторяющего раз за разом одно и то же в прежних формулировках. Излагая материал, лектор старается дополнять его новыми соображениями, возникающими у него прямо по ходу повествования. Он подыскивает новые формулировки, новые примеры, чтобы достучаться до новой аудитории, видит по её реакции, где возникают трудности в понимании и где требуется произвести переформулировку прежних перспектив. В результате он начинает сам более глубоким образом понимать обсуждаемые проблемы, оттачивать во время лекции те смутные новые соображения, которые у него имеются. Вспомним слова П. Рикёра: «больше объяснять, чтобы лучше понимать» [Цит. по: 19, с. 292]. Первоначальное понимание приводит к более глубокому объяснению, а оно, в свою очередь, стимулирует ещё более глубокое понимание. Дополним фразу Рикёра: больше объяснять, чтобы лучше понимать, и лучше понимать, чтобы ещё больше объяснять. Во время лекции, когда разум лекто-

ра находится в поисковой ситуации, могут возникать новые идеи, которые потом могут быть использованы при написании статей, монографий, учебников. Порой кто-либо из аудитории задаёт такие толковые вопросы, что лектор сам открывает для себя новые перспективы рассмотрения проблемы. После таких вопросов лектор в план своих занятий добавляет новые блоки информации, новые поясняющие примеры и т.д. Уникальность ситуации состоит в том, что слушатели являются живыми свидетелями процесса рождения и шлифовки новых идей. В книге ты получаешь только результат мышления в отточенной и завершённой форме, а во время лекции ты соучастник самого процесса. Пусть здесь формулировки и речь не столь литературно и формально-логически выверены, но зато слушатели улавливают иную, имманентную логику разворачивания мышления. Соответственно, и сами приобретают навык мыслить глубоко, творчески, комплексно. «Конспектирование лекций следует рассматривать как метод, формирующий студента. Благодаря собственным записям студенты учатся генерировать и конструировать новые аргументы и идеи» [20].

Как быть с тем упреком в адрес лекции, что, как правило, лишь небольшой процент слушателей бывает действительно увлечён процессом и в состоянии идти в ногу с лектором? Почему среднестатистический студент так любит прогуливать лекции? «По подсчётам социальных психологов, наукой результативно способны заниматься 6–8% населения. Такое количество людей обладает соответствующими интеллектуальными задатками» [19, с. 27]. Да, наука – мероприятие элитарное. Об этом говорит и сформулированный Коллинзом закон малых чисел: «Структура интеллектуальной жизни управляется принципом: число активных школ мысли, которые воспроизводятся в течение более чем одного или двух поколений в аргументативном обществе, колеблется примерно от трёх до шести. Существует жёсткий нижний предел; творчество вряд ли может появиться в отсут-

стве соперничающих позиций, и почти всегда в любом творческом периоде присутствуют по меньшей мере три такие позиции. Есть также верхний предел; если где-либо имеется больше, чем четыре или шесть отчётливых позиций, большинство из них не передаётся в последующих поколениях» [11, с. 144]. Раз в каждом поколении мыслителей число интеллектуальных позиций жёстко ограничено, то ограничено и число знаковых представителей этих направлений мысли. Но именно они двигают человечество вперёд. На наш взгляд, главная задача образования – это не штамповка дипломов и производство «массового студента», а воспроизводство интеллектуальной элиты. А его не может быть без лекций, которые играют роль фильтра, отсеивающего тех, кто способен результативно заниматься наукой, от тех, кто к этому не способен. Конечно, можно выпускать «массовых студентов», а высококлассных специалистов перекупать в других странах, но что делать тогда, когда все перейдут на массовое образование?

#### Некоторые показательные примеры из реальной истории образования

*Пример 1.* «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра по праву считается одной из самых влиятельных лингвистических работ XX в. Однако сам он писать её не собирался. Книга вышла благодаря стараниям учеников спустя несколько лет после его смерти. В течение нескольких лет Соссюр читал курс лекций по общей лингвистике в Женевском университете. За всё это время к нему на лекции ходили в общей сложности всего 29 студентов<sup>1</sup>. Но именно на этих лекциях родилось то, что мы называем *лингвистической концепцией де Соссюра*. В процессе занятий значительно менялись взгляды и подходы самого лектора.

<sup>1</sup> Фердинанд де Соссюр. История создания и краткий путеводитель по курсу общей лингвистики. URL: <https://www.toptr.ru/library/translation-truth/ferdinand-de-sosyur.-istoriya-sozdaniya-i-kratkij-putevoditel-po-kursu-obshhej-lingvistiki.html>

Если в первом цикле лекций (1907) Соссюр стоит на позициях, которые он изложил ещё в 1891 г., то уже начиная со второго учебного года (1908–1909) он говорит о статической, или синхронической, лингвистике, которая в корне отлична от диахронической. «То есть к системному анализу в языкознании де Соссюр приходит только в процессе проведения лекционных занятий. По крайней мере, такой вывод можно сделать, анализируя конспекты лекций. А если бы лекции читать не пришлось? Возможно, мир никогда бы не узнал лингвистическую концепцию де Соссюра! Как свидетельствуют очевидцы, в процессе лекций де Соссюр постоянно возвращался к уже сказанному, прося студентов исправить или уточнить ранее им сказанное. В частности – оттачивал терминологию, заменяя старые термины более ёмкими и удачными, полнее раскрывающими суть. Таким образом, излагая предмет своим студентам, Фердинанд де Соссюр параллельно дорабатывал и «шлифовал» свою лингвистическую концепцию. Именно в процессе подготовки к лекциям концепция была окончательно сформирована»<sup>2</sup>.

В начале 1912 г. Соссюр заболел и спустя год умер. Однако он заразил своими идеями студентов, посещавших его лекции. Его ученики Шарль Балли и Альбер Сеше в 1916 г. издали книгу «Курс общей лингвистики», указав в качестве автора Соссюра. Таким образом, сам Соссюр свою знаменитую книгу не только не писал, но даже не планировал. Основа «Курса» была взята из конспектов лекций, написанных студентами. Из воспоминаний Балли и Сеше: «Все, кому посчастливилось слушать эти столь богатые идеями лекции де Соссюра, жалели, что они не были опубликованы отдельной книгой. После смерти нашего учителя мы надеялись найти в его рукописях, любезно предоставленных в наше распоряжение г-жой де Соссюр, полное, или по крайней мере достаточное, отображение этих гениальных лекций; мы предполагали, что, ограничившись простой

<sup>2</sup> Там же.

редакционной правкой, можно будет издать личные заметки де Соссюра с привлечением записей слушателей. К великому нашему разочарованию, мы не нашли ничего или почти ничего такого, что соответствовало бы концептам его учеников: де Соссюр уничтожал, как только отпадала в том необходимость, наспех составленные черновики, в которых он фиксировал в общем виде те идеи, какие он потом излагал в своих чтениях» [21, с. 5]. Соссюр был выдающимся педагогом, воспитавшим плеяду замечательных языковедов (А. Мейе, М. Граммон, Ш. Балли, А. Сеше) [22].

*Пример 2.* Практически каждый, кто имеет дело с физикой, знает о знаменитых «Фейнмановских лекциях». «Фактически «Лекции» – это отредактированный Фейнманом конспект лекций по общей физике, прочитанных им в начале 60-х годов студентам младших курсов Калифорнийского технологического института – знаменитого Калтеха. Присутствовавшие на всех лекциях физики Роберт Лейтон и Мэтью Сандс тщательно конспектировали лекции своего коллеги, и Фейнман счёл их полноправными соавторами своего курса» [23, с. 4].

В 1952 г. Фейнман добивается разрешения выйти из удручающего его атомного проекта и посвящает свою жизнь теоретической физике и преподавательской деятельности. Он становится профессором Калифорнийского технологического института, где проработает последующие 36 лет. Свою последнюю лекцию для магистров он прочитал за две недели до смерти. «Во всех своих лекциях, как по общей физике, так и в спецкурсах по самым сложным проблемам современной физики, он избегает излишнего математического формализма и развивает свой собственный интуитивный подход без оглядки на авторитеты. Физический мир он представляет как мир удивительных загадок и попыток их разгадать. Студенты боготворили своего профессора. На траурной церемонии прощания в феврале 1988 года они несли плакат «Мы любим тебя, Дик»» [23, с. 16].

О насыщенной жизни этого необычайно человека, лауреата Нобелевской премии по физике 1965 г., можно узнать из двух томов мемуаров под названиями «Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман!» и «Какое ТЕБЕ дело до того, что думают другие?». Данные книги совсем не похожи ни на обычные автобиографии, ни на мемуары. Дело в том, что легендарный физик их не писал, а рассказывал своему другу Ральфу Лейтону, которому и отдал авторские права. «Записанные Лейтоном почти дословно, эти творения Фейнмана обладают несомненными литературными достоинствами. Таковы были и все его лекции, и публичные выступления» [23, с. 17].

*Пример 3.* А.Г. Столетов вошёл в историю науки не только как великий физик, но и как мастер лекции. «Столетов всегда тонко чувствовал специфику аудитории и сообразовывался с её уровнем. Его лекции отличались и по содержанию, и по языку в зависимости от образования и профессиональной подготовки тех, кто его слушал. Если для студентов университета Александр Григорьевич читал несколько академично и в его лекциях преобладали абстрактность, обобщённость, терминологичность, то выступая перед широкой публикой, он чаще использовал образ, интересную цитату, необычные сравнения и параллели» [24].

Столетов всегда старался сообщать слушателям самые последние сведения. Накануне лекции он допоздна просматривал свежие научные журналы, делал выписки, продумывал план будущего выступления. «Лекции Столетова поражали слушателей глубиной, логичностью и последовательностью изложения, были чёткими и композиционно простыми. Учёный знал, что лекция строится как художественное произведение. В ней должны быть завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка. Примером такой композиционно построенной лекции может служить его выступление в Московском обществе любителей художеств на тему «Леонардо да Винчи как естествоиспытатель». Вся лекция

построена на сопоставлении двух гениальных людей – Леонардо да Винчи и Гёте» [24].

А вот как К.А. Тимирязев, хорошо знавший Столетова, характеризовал его как лектора: «Но нигде талант изложения не обнаруживался в такой степени, как в его публичных лекциях и речах, представляющих образцы блестящего, изящного изложения самых сложных, трудно доступных пониманию публики, новейших завоеваний науки, или яркие, глубоко продуманные картины знаменательных моментов её истории. Все, кому дорога память А. Г., и кто сохранил ещё живое воспоминание о высоком наслаждении, вынесенном из этих лекций, получают возможность восстановить до некоторой степени в своей памяти эти впечатления, благодаря редакции “Русской Мысли”, предпринявшей издание “Сборника речей и публичных лекций” Александра Григорьевича. Конечно, на страницах немой книги трудно уловить то умение заставлять говорить за себя самые факты, то стройное слияние между словом и дополняющим его опытом, в котором выражалось особенное искусство лектора» [25, с. 31]. Оценивая содержание лекций Столетова, К.А. Тимирязев далее пишет: «Я полагаю, что не ошибусь, сказав, что найдётся немного книг, из которых образованный читатель мог бы в такой доступной, глубоко продуманной и в то же время художественной форме узнать, что такое наука, что такое великий учёный» [25, с. 32].

В чём же заключался тот особый подход, который делал А.Г. Столетова блестящим лектором? «Столетов знал, что при чтении лекций нет мелочей. Всё одинаково важно. Как одет лектор, громко или тихо он говорит, суетлив или спокоен. Большое значение имеет культура речи. Если выступающий неправильно произносит общеизвестные слова или неверно ставит ударения, неуспех лекции предreshён. Лектор должен помнить, что он рассказывает о том, что ему хорошо известно, но слушатели об этом или не знают ничего, или очень мало. Каждая лекция должна читаться “на подъёме”. Если лек-

тору во время выступления скучно, то присутствующим в аудитории в сто раз скучнее. При чтении лекции имеет значение, как лектор вошёл в аудиторию, удалось ли ему установить контакт со слушателями, зрительное воздействие на них (использование доски, жесты, мимика), слуховое воздействие (высота и тембр голоса, дикция, интонация, паузы) и т.д.

Столетов учитывал, что на слушателей оказывает влияние: читается лекция утром или вечером, зимой или летом, в ясную или пасмурную погоду. Особенное воздействие оказывает помещение, в котором звучит публичное слово. Назначенный в 1882 г. заведующим кафедрой опытной физики Московского университета, учёный сразу же принимается за перестройку физической аудитории, которая мало отвечала своему назначению» [24].

Примеры, демонстрирующие уникальность и незаменимость лекции как формы обучения, можно продолжать и продолжать. Но нам кажется, что уже сказанного вполне достаточно, чтобы уверенно констатировать: слухи о смерти лекции сильно преувеличены!

### Литература

1. Шестак Н.В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 43–53.
2. Duarte J., Ploeg M. van der. Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: the key to plurilingual approaches in higher education? // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 268–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
3. Stratilaki-Klein S. Dynamic conceptions of plurilingual and intercultural competence in the multilingual environment of Luxembourg // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623705>
4. Zanolà M.T. Plurilingual expatriate teachers at the university: A ‘Français Langue Etrangère’ case in Italy // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 315–326. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623704>

5. *Yu E., Canton S.* Student-inspired optimal design of online learning for generation Z // *Journal of educators online*. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/yupdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/yupdf) (дата обращения: 13.11.2020).
6. *Seifert T., Feliks O., Kritz M.* Optimal teaching and learning practices in online multiparticipant courses // *Journal of educators online*. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/seifert\\_feliks\\_kritzpdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/seifert_feliks_kritzpdf) (дата обращения: 13.11.2020).
7. *Dieterich C., Hamsber S.* Maximizing online instructional pedagogy in teacher education courses for career changers // *Journal of educators online*. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/dieterich\\_hamsberpdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/dieterich_hamsberpdf) (дата обращения: 13.11.2020).
8. *Mullen C.A.* Does modality matter? A comparison of aspiring leaders' learning online and face-to-face // *Journal of Further and Higher Education*. 2020. Vol. 44. No. 5. P. 670–688. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576859>
9. *Summers J.J., Waigandt A., Whittaker T.A.* A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class // *Innovative Higher Education*. 2005. Vol. 29. No. 3. P. 233–250. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
10. *Krug K.S., Dickson K.W., Lessiter J.A., Vassa J.S.* Student Preference Rates for Predominately Online, Compressed, or Traditionally Taught University Courses // *Innovative Higher Education*. 2016. Vol. 41. No. 3. P. 255–267. URL: <https://www.learntechlib.org/p/194789/> (дата обращения: 13.11.2020).
11. *Коллинз Р.* Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. (Пер. с англ. Н.С. Розова и Ю.Б. Вертгейм). Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с.
12. *Bloor D.* Knowledge and Social Imagery. 2nd ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. 203 p.
13. *Goffman E.* Interaction Ritual. New York: Doubleday, 1967. 270 p.
14. *Anderson C.B., Chang S., Lee H.Y.* Identifying Effective Mentors in Scientific Communication: A Latent Profile Analysis of Mentor Beliefs // *Journal of Career Development*. 2020. May 13. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0894845320924127>
15. *Губанов Н.Н., Рокотьянская Л.О., Губанов Н.И.* Теория и практика использования юмора в образовании // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2019. № 1. С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.01-19.105>
16. *Mora R.A., Weaver S., Lindo L.M.* Editorial for special issue on education and humour: Education and humour as tools for social awareness and critical consciousness in contemporary classrooms // *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3. No. 4. P. 1–8. DOI: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.mora>
17. *Nasiri F., Mafakberi F.* Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies // *Higher Education Studies*. 2015. Vol. 5 (5). P. 25–31. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v5n5p26>
18. *Lovorn M., Holaway C.* Teachers' perceptions of humor as a classroom teaching, interaction, and management tool // *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3. No. 4. P. 24–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn>
19. *Цафегородцев Г.И., Шингаров Г.Х., Губанов Н.И.* История и философия науки. М.: Изд-во СГУ, 2014. 461 с.
20. *Vlieghe J., Zamojski P.* Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making // *Educational Philosophy and Theory*. 21 Mar 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>
21. *Де Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики (Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
22. *Звегинцев В.А.* История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. URL: <http://genhis.philol.msu.ru/f-de-sossyur-kurs-obshhej-lingvistiki-izvlecheniya/> (дата обращения: 13.11.2020).
23. *Беломухов Л.* Человек-легенда XX века (к 100-летию со дня рождения Ричарда Фейнмана) // *Квант*. 2018. № 9. С. 14–18. URL: <http://kvant.mccme.ru/pdf/2018/2018-09.pdf> (дата обращения: 13.11.2020).
24. *Литшевский В.* Мастер лекции – Александр Григорьевич Столетов // *Н-Т.Ру. Наука и техника: электронная библиотека*. URL: <http://n-t.ru/gi/lis/up03.htm> (дата обращения: 13.11.2020).
25. *Столетов А.Г.* Избранные сочинения. М.-Ленинград: Гос. изд-во технико-теоретической литературы, 1950. 660 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

После доработки 01.07.20

Принята к публикации 10.11.20

## Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying?

*Nikolay N. Gubanov* – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., gubanovnn@mail.ru  
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

*Address:* 2, 2-ya Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation

*Nikolay I. Gubanov* – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., gubanov48@mail.ru

Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia

*Address:* 54, Odesskaya str., Tyumen, 625023, Russian Federation

**Abstract.** The article is devoted to the actively debated, difficult and for many teachers a painful problem addressing lecture as a dominant form of teaching. Nowadays, lecture is increasingly seen as an inefficient form of education, hopelessly outdated, with little interest and response among students, useless and, in principle, dying. The authors are firmly convinced that lecture was, continues to be and will be the main and indispensable form of instruction for the reproduction of an intellectual elite. To substantiate this position, the article presents an argumentation system that unfolds in three stages. In the first part of the article, the essence of lecture is revealed in the light of Randall Collins' theory of intellectual interactive rituals. The subject's intellectual creativity is conditioned by his personal contacts "face to face" with other intellectuals, as well as the position of this subject in the intellectual network. There is a demonstration that lecture has all the hallmarks of an interactive ritual, and it is its archetypal case, which ensures the transmission of cultural capital from the older generation of intellectuals to the young one. During this process, its successful participants feel surge of emotional energy necessary for intellectual creativity. In the second part of the article, the distinctive positive aspects of lecture are systematized and discussed, which together make it a unique form of training that gives indispensable experience to both lecturer and participants. The third part of the article, based on the real history of education and providing illustrative examples, is a kind of empirical confirmation of the first two parts. The article may be of interest to teachers, students, as well as anyone who is not indifferent to the current state of education in Russia.

**Keywords:** education, training, lecture, intellectuals, creativity, science, interactive ritual, intellectual networks

**Cite as:** Gubanov, N.N., Gubanov, N.I. (2020). Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 72-85, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>. (In Russ., abstract in Eng.).

## References

1. Shestak, N.V. (2018). Lecture in Post-Secondary Education Institution within the Context of Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 43-53. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Duarte, J., Ploeg, M. van der. (2019). Plurilingual Lecturers in English Medium Instruction in the Netherlands: The Key to Plurilingual Approaches in Higher Education? *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 268-284, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
3. Stratilaki-Klein, S. (2019). Dynamic Conceptions of Plurilingual and Intercultural Competence in the Multilingual Environment of Luxembourg. *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 300-314, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623705>
4. Zanola, M.T. (2019). Plurilingual Expatriate Teachers at the University: a 'Français Langue Etrangère' Case in Italy. *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 315-326, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623704>

5. Yu, E., Canton, S. (2020). Student-Inspired Optimal Design of Online Learning for Generation Z. *Journal of educators online*. Vol. 17, no. 1. Available at: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/yupdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/yupdf) (accessed 13.11.2020)
6. Seifert, T., Feliks, O., Kritz, M. (2020). Optimal Teaching and Learning Practices in Online Multiparticipant Courses. *Journal of educators online*. Vol. 17, no. 1. Available at: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/seifert\\_feliks\\_kritzpdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/seifert_feliks_kritzpdf) (accessed 13.11.2020)
7. Dieterich, C., Hamsher, S. (2020). Maximizing Online Instructional Pedagogy in Teacher Education Courses for Career Changers. Vol. 17, no. 1. Available at: [https://www.thejeo.com/archive/archive/2020\\_71/dieterich\\_hamsherpdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/dieterich_hamsherpdf) (accessed 13.11.2020)
8. Mullen, C.A. (2020). Does Modality Matter? A Comparison of Aspiring Leaders' Learning Online and Face-to-Face. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 44, no. 5, pp. 670-688, doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576859>
9. Summers, J.J., Waigandt, A. and Whittaker, T.A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*. Vol. 29, no. 3, pp. 233-250, doi: <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
10. Krug, K.S., Dickson, K.W., Lessiter, J.A. and Vassa, J.S. (2016). Student Preference Rates for Predominately Online, Compressed, or Traditionally Taught University Courses. *Innovative Higher Education*. Vol. 41, no. 3, pp. 255-267. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/194789/> (accessed 13.11.2020)
11. Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1098 p. (Russian Translation by N.S. Rozov, Yu.B. Vertgeim, Novosibirsk: Sibirskiy khronograf Publ., 2002, 1280 p.)
12. Bloor, D. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. 2nd ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 203 p.
13. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Doubleday, 270 p.
14. Anderson, C.B., Chang, S., and Lee H.Y. (2020). Identifying Effective Mentors in Scientific Communication: A Latent Profile Analysis of Mentor Beliefs. *Journal of Career Development*. May 13, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0894845320924127>
15. Gubanov, N.N., Rokotyanskaya, L.O., Gubanov, N.I. (2019). Theory and Practice of Using Humor in Education. *Alma mater (Vestnik vysshejskoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 1, pp. 105-111, doi: <https://doi.org/10.20339/AM.01-19.105>. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Mora, R.A., Weaver, S. and Lindo, L.M. (2015). Editorial for Special Issue on Education and Humour: Education and Humour as Tools for Social Awareness and Critical Consciousness in Contemporary Classrooms. *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3, no. 4, pp. 1-8, doi: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.mora>
17. Nasiri, F., Mafakheri, F. (2015). Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies. *Higher Education Studies*. Vol. 5, no. 5, pp. 25-31, doi: <https://doi.org/10.5539/hes.v5n5p26>.
18. Lovorn, M., Holaway, C. (2015). Teachers' Perceptions of Humor as a Classroom Teaching, Interaction, and Management Tool. *European Journal of Humor Research*. Vol. 3, no. 4, pp. 24-35, doi: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn>
19. Tsaregorodtsev, G.I., Shingarov, G.Kh., Gubanov, N.I. (2014). *Istoriya i filosofiya nauki* [History and Philosophy of Science]. Moscow: SGU Publ., 461 p. (In Russ.)
20. Vlieghe, J., Zamojski, P. (2020). Entering the World with Notes: Reclaiming the Practices of Lecturing and Note Making. *Educational Philosophy and Theory*. 21 Mar, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>.

21. Sossure, F. de (1972). *Cours de linguistique generale. Publ. par Ch. Bally et A. Sechebaye*. Paris: Payot, 381 p. (Russian Translation by A. Sukhotina, Yekaterinburg: Ural. Univ. Publ., 1999, 432 p.)
22. Zvegintsev, V.A. *Istoriya yazykoznaniiya XIX i XX vekov v ocherkakh i izvlecheniyakh* [The History of Linguistics of the XIX and XX Centuries in Essays and Extracts]. Available at: <http://genhis.philol.msu.ru/f-de-sossyur-kurs-obshhej-lingvistiki-izvlecheniya/> (accessed 13.11.2020). (In Russ.)
23. Belopukhov, L. (2018). *Chelovek-legenda XX veka (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya Richarda Feynmana)* [Man-Legend of the XX Century (on the 100th Anniversary of the birth of Richard Feynman)]. Available at: <http://kvant.mccme.ru/pdf/2018/2018-09.pdf> (accessed 13.11.2020) (In Russ.)
24. Lishevskiy, V. *Master leksii – Aleksandr Grigoryevich Stoletov* [Master of Lectures – Alexander Grigorievich Stoletov]. *N-T.Ru. Nauka i tekhnika: elektronnaya biblioteka* [Science and Technique: e-library]. Available at: <http://n-t.ru/ri/lis/up03.htm> (accessed 13.11.2020). (In Russ.)
25. Stoletov, A.G. (1950). *Izbrannyye sochineniya* [Selected Works]. Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoye izdatelstvo tekhniko-teoreticheskoy literatury Publ., 660 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 15.05.20  
Received after reworking 01.07.20  
Accepted for publication 10.11.20*



Журнал издается с 1992 года.  
Периодичность – 11 номеров в год.  
Распространяется в регионах России,  
в СНГ и за рубежом.

**Главный редактор:**  
Сапунов Михаил Борисович

**Редакция:**  
Тел.: (499) 976 07 46  
E-mail: [vovrus@inbox.ru](mailto:vovrus@inbox.ru), [vovr@bk.ru](mailto:vovr@bk.ru)  
<http://vovr.elpub.ru>  
127550, г. Москва,  
ул. Прянишникова, д. 2а

**Подписные индексы:**  
«Роспечать» – 73060, 82521  
«Пресса России» – 16392, 83142

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.**

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России». Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**

