



**ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ
ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

ТАРТУ 1969

М В С С О С С С Р

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ ПО ПЕДАГОГИКЕ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

Сборник рефератов

Тарту 1969

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Х.И.Лийметс, Тартуский госуниверситет.

**А.Новодворскис, Каунасский политехни-
ческий институт.**

**Г.Л.Таукач, Киевский инженерно-строи-
тельный институт.**

М. Тамм, Тартуский госуниверситет.

**Н.М.Тарановская, Киевский инженерно-
строительный институт.**

**Ю.Ф.Чубук, Киевский инженерно-строи-
тельный институт.**

П р е д и с л о в и е .

В последние годы повысился интерес к проблемам педагогики высшей школы. Выражением его является и созданный в апреле 1968 года при Министерстве высшего и среднего специального образования научно-методический совет. В республиках, а также во многих вузах созданы комиссии и советы, которые пытаются организовать методическую и исследовательскую работу в области педагогики высшей школы.

Настоящий сборник, составленный представителями Киевского инженерно-строительного института, Каунасского политехнического института и Тартуского госуниверситета, пытается дать картину идей и стремлений в области педагогики высшей школы в ГДР, ЧСР и Польской Народной Республике.

Представленный сборник не претендует на нарисование исчерпывающей картины ни в одной из этих стран. Во всех рассматриваемых странах многие вузы занимаются педагогикой высшей школы, у них сформировались свои направления исследований. Знакомство со всеми не под силу одному сборнику рефератов.

Представленные рефераты различны по своей проблематике. В общих чертах можно сказать, что мы имеем дело с материалами трех типов. Ряд обширных рефератов, особенно работы исследователей ГДР, рассматривают теорию педагогики высшей школы. Дальше следуют рефераты, знакомящие с организацией исследовательской и учебной работы. Третья группа рефератов рассматривает многие актуальные практические проблемы.

Поскольку издание такого сборника рефератов по педагогике высшей школы является у нас первой попыткой, то составители встретились со многими трудностями. Особенно дала

Мы просим извинить нам это.

Отзывы и замечания просим присылать по адресу:

Эстонская ССР

г. Тарту

ул. Кингиссепя 12

Кафедра педагогики

Тартуского госуниверситета

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ.

Коллектив авторов под руководством профессора
доктора педагогических наук Герберта Шаллера.

Книга, очерк которой предлагается ниже, представляет собой пособие заочного обучения по курсу "Основы воспитания". Авторы книги — сотрудники Института обучения взрослых при университете им. Карла Маркса в Лейпциге. Этот институт в течение ряда лет проводит большую исследовательскую и практическую работу в области обучения взрослых людей, педагогики высшей и средней специальной школы. Директор института и руководитель авторского коллектива, ныне покойный, профессор доктор педагогических наук Герберт Шаллер разработал своеобразный подход к определению системы воспитания, основываясь на диалектико-материалистическом анализе естественных и общественных основ воспитания и его внутренних (имманентных) моментов — цели, содержания, методов и результатов. На этом основании выводятся определенные законы, принципы и правила воспитания (его определители), рекомендуемые для руководства в практической деятельности. Многие из рассматриваемых в книге положений представляют несомненный интерес для всех, имеющих отношение к воспитанию, в какой бы сфере жизни оно не проявлялось.

1. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ПОНЯТИЯ

Воспитание рассматривается как одно из общественных явлений, выступающее в виде процессов сознательного и прямого формирования людей. Понятие воспитания распространяется

не только на детей, но и на взрослых людей, поэтому под воспитываемыми или воспитанниками понимаются не только отдельные индивидуумы, но и целые группы людей, народы, общества и даже человечество в целом. Определение воспитания как общественного явления должно основываться на изучении его отдельных областей с позиций марксистского научного подхода. Это изучение проводит специальная наука, задача которой — исследовать и обобщить все процессы воспитания в различных сферах общественной жизни, выявить их взаимосвязи, законы, принципы и дать рекомендацию о возможностях их практического применения.

Эта наука охватывает систематическую и историческую части изучаемых процессов, а также особенности протекания в различных сферах жизни при различных задачах и целях воспитания, предметах обучения. Таким образом, наука воспитания состоит из таких основных частей:

- систематики воспитания,
- истории воспитания,
- частных методик воспитания.

Методики воспитания, строго говоря, относятся к систематике воспитания, но из практических соображений выделяются в отдельные разделы. Основопологающей среди частей воспитания является систематика. Она имеет своей целью определить предмет и сущность науки, дать ее структуру и очертить составные части. Создание научной системы имеет решающее значение для любой науки. Однако наука воспитания встречает на этом пути ряд трудностей, понять и преодолеть которые помогает история науки. Необходимость в упорядочении и систематизации исходных положений и понятий становится все более очевидной.

В науке давно известны основные признаки всякой подлинно научной системы, — это: всеобщность, единство, последовательность. Эти признаки должны характеризовать и систематику воспитания.

Ставя вопрос об основах того или иного явления, хотят обычно выяснить по меньшей мере два его аспекта:

- внешние факторы (основы) бытия, определяющие явления и влияющие на него;
- внутренние моменты, процессы (основы) явления, органически присущие ему и воплощающиеся в тех или иных формах под влиянием внешних факторов.

В первом случае речь идет об исследовании определяющих факторов, фундамента, причинных элементов, лежащих вне данного явления, т.е. его трансградиентных основ.

Во втором случае исследуются внутренние элементы явления, их взаимосвязи, т.е. имманентные моменты или основы.

В соответствии с диалектико-материалистическим миропониманием между трансградиентными и имманентными основами и всеми моментами каждого из них существует взаимодействие. Выявить законы этого взаимодействия — главная задача науки.

Объективное бытие состоит из природы (не-общества) и общества, которые непрерывно взаимодействуют. Исследуя воспитание, как общественное явление, в качестве внешних факторов бытия, лежащих вне воспитания и влияющих на него, следует принять естественные и общественные основы. Ими определяются необходимость, возможность, сила и границы воспитания, а также его значение.

В качестве внутренних (имманентных) моментов, выступающих в области общественного процесса сознательного и прямого формирования людей должны приниматься моменты, вытекающие непосредственно из целенаправленной человеческой деятельности в этой области.

В качестве субъекта в области воспитания выступает вос-

питатель, а в качестве объекта – воспитанник. Деятельность имеет цель и результат, а ее осуществление характеризуется путем от цели к результату, который определяет содержание деятельности и формы, ее проведения (методы и организацию).

Таким образом, здесь выделяются семь имманентных моментов воспитания: воспитатель, воспитанник, цель, содержание, методы, организация и результат. Именно они и подлежат исследованию в каждом конкретном процессе воспитания. При этом выясняется, что эти моменты определяются ещё другими элементами (абстракциями). Вместе с ними они и должны дать конкретную многосторонность действительности воспитания.

В зависимости от области воспитания воспитателем может быть преподаватель вуза или среднего специального учебного заведения, партийный работник, руководитель на предприятии, офицер в вооруженных силах, учитель в школе, отец или мать, а воспитанником – студент, учащийся техникума, член партии, трудящийся, солдат, ученик, ребёнок и т.д. Таким образом, понятие воспитателя в такой системе – это не обозначение профессии, а ф у н к ц и я, которая свойственна тому, кто в том или ином случае воспитывает себя или других. Аналогичное рассуждение относится и к воспитаннику. Воспитанник – это каждый, на кого направлено воспитание, независимо от его положения в общественной жизни.

Охарактеризованную систему трансградиентных основ и имманентных моментов следует принимать во внимание при исследовании любого влияния, связанного с воспитанием. Материалистическая диалектика требует изучать и исследовать все явления в их универсальной взаимосвязи, в реальных противоречиях и развитии. Предложенная система может служить важным инструментом педагогических исследований. Кроме того, она позволяет достаточно точно определить предмет педагогики и представить его научное и дидактическое изображение в различных сферах воспитания, при решении практических задач воспитательного характера.

Использование системы трансградиентных основ и имманентных моментов должно помочь воспитателю более осознанно развивать его педагогические знания и более плодотворно проводить свою воспитательную деятельность.

II. ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ, ТРАНСГРАДИЕНТНЫЕ ОСНОВЫ.

Природа и общество в их диалектической взаимосвязи составляют трансградиентные основы воспитания. Из них природа является первичной, так как она существует прежде, чем общество, а вместе с ним и воспитание. Однако общество является более непосредственной и сильнее действующей основой, уже хотя бы потому, что большинство естественных условий и воздействий на воспитание проявляется через различные общественные явления. Общество оказывает большое влияние на природу, благодаря чему достигаются и новые отношения между природой и воспитанием. В том, например, что развилась ядерная физика и стало возможным использование ядерной энергии, не последнюю роль сыграло воспитание. Оно подготовило в соответствии с требованиями и уровнем развития общества физиков и математиков, способных решить научные задачи невиданной ранее сложности.

С другой стороны, использование ядерной энергии ставит новые задачи и перед воспитанием. Программы по воспитанию и образованию должны быть наполнены новым содержанием для формирования новых технических и научных специальностей. В свою очередь атомная энергия будет содействовать в социалистическом обществе большому подъёму производительности труда и тем самым оказывать большую пользу и воспитанию. Данный пример показывает некоторые стороны взаимоотношений между природой и воспитанием, которые проявляются не непосредственно, а в общественной форме.

Внечеловеческая природа является основой для развития человеческого общества и тем самым для воспитания. Однако значение имеют и те е с т е с т в е н н ы е о с - н о в ы воспитания, которые заложены в самом человеке.

Каждый человек является биопсихической системой, функционирующей на основе анатомических предпосылок. Биологические данные человека существенно отличаются от животного. Они выступают как общественно оформленные. И воспитание должно быть поставлено в соответствии с естественными данными человека. Оно должно даже каким-то образом оказывать на них влияние.

Естественные моменты рассматриваются как одна из основ воспитания и поэтому все они должны учитываться в процессе воспитания. Так, например, нужно помнить, что от физического состояния воспитателя и воспитанника зависит, смогут ли они оптимально организовать и осуществить процесс воспитания.

Всякий воспитательный процесс представляет собой для воспитателя и воспитанника определенную физическую и умственную нагрузку. Однако способность выполнять ее зависит от анатомического строения организма (размеров тела, пропорций частей тела, строения органов мышления, микроструктуры мозга и т.д.), а также от его физиологических возможностей функционирования (пульса, давления крови, дыхания, подвижности и т.д.).

Особое значение для умственных возможностей человека имеет центральная нервная система. К центральной нервной системе анатомически относятся головной и спинной мозг. Высшая нервная деятельность, протекание и закономерности которой исследованы советским ученым И.П.Павловым, является функцией коры головного мозга. На этой коре протекают процессы возбуждения и торможения, являющиеся материальной основой отображения объективной реальности и основой психического. Раздражения внешнего мира действуют как сигналы. Организм отвечает на эти сигналы специфическим образом: в самой примитивной форме путем безусловных рефлексов, образующих на высшей ступени

определенный комплекс (динамический стереотип). На основе этой так называемой первой сигнальной системы у человека образовалась способность реагировать на сигналы определенного оформления — на слово. Слово является сигналом конкретного предмета, который и сам является сигналом. Таким образом, слово становится сигналом сигналов, а язык и мышление существует на базе второй сигнальной системы. Закономерности протекания процессов возбуждения и торможения должны постоянно учитываться в воспитательной работе, поэтому каждый воспитатель **д о л - ж е н з н а т ь у ч е н и е И. П. П а в л о в а.**

Значительный интерес в системе естественных основ воспитания приобретает вопрос об одаренности. Когда в педагогике говорят об одаренности, то имеют в виду прежде всего врожденные особенности, которые даны в состоянии органов человека, в состоянии нервной системы, регулирующей деятельность организма. Врожденные способности мультипотентны, т.е. в них заложены различные возможности развития. Они могут развиваться в различных направлениях, но они могут и погибнуть, если их не развивать. Мультипотенция является наибольшей в области психических функций. Предпосылки развития способностей не одинаковы на протяжении всей жизни. В детском и юношеском возрасте они имеют наибольшую пластичность, которая с возрастом теряется.

С тех пор, как существуют живые существа, которые развились из животного мира и ведут человеческий образ жизни, существует и воспитание. Везде, где существуют люди, должно быть и воспитание. Оно необходимо для существования и развития человеческого общества. Однако на разных стадиях развития общества характер воспитания был различным. В **п е р в о б ы т н о м о б щ е с т в е** недостаток жизненных средств заставляет учить **в с е х и в с е м у,** что могло бы помочь человеку. Обучение было для всех **р а в - н ы м и в с е о б щ и м.** С разделением общества на классы изменяется и характер воспитания. В **р а б о в л а д е л ь - ч е с к о м о б щ е с т в е** воспитание становится средст-

вом класса рабовладельцев для угнетения масс. Рабовладельцы создают для себя институт воспитания: школу. Затем возникает специализация в воспитании, соответствующая подготовке специалистов определенных профессий. Воспитание угнетенных масс проводится преимущественно с помощью государственных и прежде всего религиозных институтов. В феодальном обществе воспитание широких народных масс лежит в основном в руках церкви. Главной целью воспитания как в феодальном, так и в рабовладельческом обществе является сохранение существующих устоев.

Содержание и цели воспитания на ранней стадии развития капитализма определяются потребностями капитализма того периода в активных, дедовых и знающих людях. Воспитание носит антифеодальный и антицерковный характер. Изменяются и методы обучения. Появляется классное обучение, самообучение, применение наглядности и т.д.

Однако в капиталистическом обществе требования равного воспитания не могли осуществиться, так как буржуазия должна была, как господствующий класс, создать себе привилегию в образовании.

Уже краткий исторический обзор воспитания позволяет определить действие общего закона, закона соответствия общества и воспитания. Он гласит, что воспитание постоянно соответствует существующим экономическим формациям.

Экономические формации определяют необходимость, возможность, силу и границы воспитания. А поскольку экономические формации определяются способом производства, то можно сказать, что характер воспитания зависит от способа производства, который охватывает, как известно две стороны: производительные силы и производственные отношения. Главной составной частью производительных сил являются люди, кадры, рабочая сила. Таким образом,

воспитание является необходимым условием развития производительных сил. Однако реализация этого условия в классовом и коммунистическом обществе происходит по разному.

Исследование воспитания показывает, что в обществе, где существуют антагонистические классы, воспитание носит классовый характер. С одной стороны — существует воспитание для господствующего класса и для тех, кто призван осуществлять функции управления и эксплуатации, с другой стороны существует воспитание для угнетенных классов, цель которого — воспитание людей, способных обеспечить роскошную жизнь эксплуататорам и покорных им. Правда, с развитием производительных сил воспитание угнетенных классов приобретает новые элементы, и это видно на примере воспитания пролетариата. Но получаемое пролетариатом образование не может ни в коем случае идти в ногу с темпами развития науки и техники. При капитализме существуют две причины для оглоушения воспитания масс: во-первых, капиталист стремится сократить расходы на образование, во-вторых, класс капиталистов боится каждого шага в образовании пролетариата, так как это будет приближать гибель буржуазии, как класса. Господствующий класс стремится навечно сохранить существующие порядки, поэтому угнетенные классы вынуждены развивать свое собственное воспитание борцов за революцию. Таким образом, борющиеся классы используют воспитание как средство классовой борьбы и, конечно, тем интенсивнее, чем выше уровень общественного развития. Пролетариату, например, предстоит совершить социалистическую революцию, цель которой не просто замена одной формы эксплуатации другой, а ликвидация эксплуатации вообще. Поэтому воспитание пролетарского класса становится необходимым, которой история еще не знала. После завоевания власти пролетариат устанавливает свое воспитание в обществе. В его руках воспитание становится инструментом ис-

подлежания пролетарской власти. Впервые в истории воспитание становится правом всех членов общества и целом всего народа.

С развитием социалистических производственных отношений все больше проявляется действие экономических законов социализма. Эти законы оказывают большое влияние на воспитание.

Основной экономической закон выражает цель социалистического производства, т.е. "планомерную организацию производства в интересах благосостояния и всестороннего развития всех членов общества" (Ленин). Эта цель имеет отношение к воспитанию. Всестороннее развитие в том числе и воспитание всех членов общества, сейчас становится в определенном смысле и целью производства. Всестороннее образование становится потребностью общественной и индивидуальной, а производство создает предпосылки для удовлетворения этих потребностей.

Для общественной обусловленности воспитания имеет огромное значение закон планомерного и пропорционального развития народного хозяйства. Воспитание является составной частью всего общественного плана, а установление правильных пропорций между воспитанием и другими общественными областями сильно влияет на цель общественного воспитания и на цели различных направлений в образовании. В связи с законом планомерного и пропорционального развития действует также закон стоимости. Отсюда исходит требование повышать для воспитания общественную производительность. С точки зрения интересов общества, средства, затрачиваемые на воспитание, должны согласовываться с требованиями закона стоимости.

Вместе с названными законами действует ещё закон расширенного социалистического воспроизводства. Что касается воспитания, то этот закон определяет возможный

масштаб развития воспитания и его границы в рамках общества. Воспитание имеет большое значение как форма воспроизводства рабочей силы для проведения этого закона в жизнь.

В период перехода от социализма к коммунизму наука становится непосредственной производительной силой общества. Главным требованием к воспитанию на данном этапе является быстрый подъем научного уровня воспитания. Это значит, что в воспитании нужно достичь более высокого качества связи теории и практики и что преподавание должно быть тесно связано с научно-производительной деятельностью. Но наука может лишь тогда стать непосредственной производительной силой общества, если она усваивается людьми — главной производительной силой. А это является в первую очередь задачей воспитания.

Переход общества к коммунизму повлечет за собой и изменения в воспитании. При коммунизме воспитание будет общенародным воспитанием, гарантирующим всестороннее развитие личности на основе единой народной собственности на средства производства. Коммунистическое воспитание будет полностью соответствовать требованиям производительных сил и вносить свой вклад в постоянное повышение общественной производительности. Процесс коммунистического воспитания будет настолько близок к жизни, настолько научно обоснован, что результатом этого процесса будет полное и всеобъемлющее осуществление целей коммунистического воспитания.

И. Имманентные моменты воспитания.

Хотя в общем процессе воспитания все его имманентные моменты имеют существенное значение, каждый из них в отдельности занимает различное положение и вес. В о с п и т а - т е л ь занимает здесь ведущее положение. При представлении системы трансградиентных основ и имманентных моментов

воспитатель был изображен как субъект воспитания. Это очень важно, потому что от воспитателя исходит всякое воздействие на воспитанника, являющееся по своему существу прямым и сознательным формированием человека. Однако нужно выяснить существенные признаки воспитательской деятельности, чтобы ограничить эту деятельность от других деятельностей, включающих факторы формирования человека. Артист, например, исполняющий то или иное произведение, воздействует на публику, формирует ее. Но характер процессов этого формирования, возникающих между артистом, публикой и художественным произведением, совершенно иной, чем при педагогическом воздействии. Объяснение подобных факторов имеет не только теоретическое значение. В наших социально-экономических условиях воспитание становится делом всего народа, всех общественных сил. Понятие воспитатель теперь все более расширяется. Но это не значит, что с установлением социалистических отношений все люди становятся воспитателями автоматически. Именно поэтому и необходимо воспитание воспитателем, способных действовать в качестве субъекта воспитательного процесса вполне сознательно. Всем людям, имеющим в различных областях жизни отношение к воспитанию, необходимо дать общие данные и понятия о роли воспитателя. Это позволит проводить конкретные воспитательные процессы в различных организациях, предприятиях, семье, школе и т.п. по возможности сознательнее и с большой эффективностью. При этом следует исходить из сущности и воспитания, как особого вида человеческой деятельности, имеющей целью прямое формирование человека. Как и всякая человеческая деятельность воспитание характеризуется сознательностью деятельности, которая направлена на формирование других людей и на их самоформирование. Специфическая особенность деятельности воспитателя

проявляется в том, что он должен направлять формирование воспитанника и его сознательное самоформирование. Деятельность воспитателя может быть лишь тогда успешной, если сознательность воспитания ограничивается не только целью, содержаниями и методами его воздействия, но и включает в себя и направление на сознательное самоформирование воспитанника.

Тот фактор, что воспитание, как прямое и сознательное формирование людей, является лишь особым качеством формирования человека и что в то же время существует целое множество в других качествах формирования людей, представляет для воспитателя большую важность. Воспитатель должен опираться на сознательное вовлечение тех факторов из природы и общества, которые способны формировать человека (труд, искусство, наука).

Общие требования к воспитателю, в какой бы области общественной практики он не работал, можно было бы ввести к следующему: хорошее знание воспитываемых людей, знание и применение формирующих человека факторов, знание и применение закономерностей воспитания. Эти требования в совокупности относятся ко всем воспитателям, независимо от того, являются ли они преподавателями вузов, учителями школ, государственными деятелями, руководителями предприятий, врачами, юристами, родителями и т.д.

Целиком очевидно, что воспитание является сложным и многосторонним процессом, характеризующимся множеством организованных форм и методов, в которых оно проявляется. Из сказанного не следует, что роль и значение специальности воспитателя может упасть. Скорее наоборот. Специальность воспитателя приобретает все большее значение. Все трудящиеся должны быть

способны понять всю совокупность общественных процессов воспитания. Для этого они должны быть всесторонне образованы и воспитаны в профессиональном и политическом отношении. Именно потому, что все люди должны уметь проводить прямое и сознательное воспитание других, возрастает ответственность педагогов.

Огромная роль в системе общего воспитания принадлежит преподавателям высших и средних специальных учебных заведений. От их ответственных и сознательных действий в значительной степени зависит возможность осуществления целей воспитания. Поэтому необходимо, чтобы преподаватель вуза действительно сознавал свою большую ответственность перед обществом и, исходя из задач общества, сознательно направлял свою деятельность. В этом как раз и проявляется чрезвычайный авторитет и свобода преподавателя, которой он впервые в мировой истории пользуется в социалистическом обществе, что он, исходя из правильного понимания объективных закономерностей, отдает все свои силы на благо народа.

Если преподаватель имеет такую большую ответственность перед обществом, то общество со своей стороны должно способствовать тому, чтобы он мог проводить свою ведущую роль в воспитании трудящихся. Следует отметить, что воспитатель может успешно выполнять свои задачи, если он сам является образцом. К нему выдвигаются большие требования в отношении его квалификации и характера. Он должен работать с убеждением, что каждый здоровый человек, независимо от его индивидуальных особенностей, способен к обучению и подлежит воспитанию. Этот педагогически оптимизм важен именно при обучении взрослых учащихся.

Знание людей и жизни, справедливость, готовность помочь, юмор, терпение и самодисциплина — вот те человеческие качества воспитателя, которые имеют большое значение для успеха или неуспеха его работы, от этих качеств существ-

венным образом зависит, найдёт ли воспитатель путь к человеку, его уму и сердцу. Преподаватель должен, наконец, доказать качеством своего преподавания, что он вполне серьёзно выполняет свою работу. В связи с этим нау́чность преподавания является основным требованием. Оно может быть выполнено лишь тогда, когда преподаватель знаком не только с новейшими достижениями в своей специальности области, но и умеет сознательно применять во всей своей педагогической деятельности законы воспитания и преподавания.

Если раньше было сказано, что каждый человек был и остаётся воспитанником, то это значит, что воспитуются не только дети и юноши, но и все люди, включая взрослых. Без воспитания человек был бы не больше, чем животное. Однако несомненно, что воспитание взрослых должно отличаться от воспитания детей и юношей. Чтобы установить эти отличия, необходимо определить понятие "взрослый". Оно может быть определено по-разному — с различных аспектов: биологии, социологии, приспосабливания и др. К сожалению, полного и исчерпывающего определения наука ещё не дала. Однако, если попытаться положить в основу некоторые аспекты и признаки, то можно установить, что человек является взрослым, если он: а) признаётся в зрелым, пусть молодым и неопытным, в семье и членами общества и в состоянии и отношении самостоятельно выполнять те требования, которые предъявляются полноценному члену общества, б) прошёл биологический процесс зрелости (в т.ч. половой), рост его тела в общем остановился, в) может понять требования, предъявляемые к его сознательной деятельности, может разобраться в общественных отношениях и в самом себе.

Возраст, в котором человек становится взрослым, зависит от общественных и жизненных условий, от индивидуального развития и внутренних унаследованных предпосылок, от предшествующей деятельности и воспитания. Это значит, что люди не становятся взрослыми автоматически после того, как они достигли определенного возраста. Принимая во внимание социалистические условия, можно сказать, что человек достигает того уровня развития, которое характеризуется как взрослость, в среднем в 18-19 лет. Однако это не означает, что развитие такого взрослого уже окончилось и что он уже дальше может не формироваться. Взрослый человек также нуждается в воспитании, хотя, конечно, с определенными особенностями по сравнению с воспитанием молодого поколения. Необходимость воспитания взрослых диктуется двумя важными условиями:

1) ни один взрослый человек не приобрел ещё всех знаний, которые важны для его дальнейшей жизни, и его жизненный опыт должен поэтому все время усовершенствоваться, чтобы он лучше мог выполнять общественные требования.

2) Общественные требования к отдельному человеку не постоянны, они все время повышаются с развитием науки и техники и с повышением общественного развития вообще.

В обучении воспитанника можно считать взрослым с 18 лет. Ученики старших классов в школах и многие ученики техникумов являются таким образом еще юнгами. Их воспитание и обучение не принадлежит к воспитанию взрослых. Многие обучающиеся техникумов и студенты вузов, напротив, принадлежат уже к взрослым. Педагогика высшей школы относится к воспитанию взрослых. Но так как большинство людей - от 18 лет до старости - взрослые, то отсюда вытекает необходимость еще большей дифференциации образования взрослых. Есть разница в обучении двадцатилетнего и пятидесятилетнего учащегося. Но часто они учатся вместе в одних и тех же учебных заведениях. И в практике обучения взрослых мы уже сейчас находим первые попытки

более широкого разделения. Например, содержание и методы заочного обучения не просто копируются с дневного, а проводятся в соответствии с конкретными условиями учебы.

В социалистическом обществе взрослые являются носителями социалистического строительства. Общественно-полезный эффект воспитания взрослых существенным образом определяет темп этого строительства. Поэтому проблема обучения и воспитания взрослых приобретает сейчас большое значение.

Ниже характеризуется взрослый воспитуемый (с учетом его особенностей по сравнению с незрелым) с позиции системы трансградиентных основ и имманентных моментов, а также некоторые требования к воспитателю.¹

1. Наше общество ставит общую социалистическую цель воспитания. И взрослым эта цель доводится до сознания для того, чтобы они по сравнению с незрелыми могли лучше использовать возможности самовоспитания в соответствии с требованиями общества. Однако именно этот факт требует особых воспитательных усилий, чтобы дать возможность воспитаннику установить правильное соотношение между общественными и личными целями, в том числе и целями воспитания.

2. Взрослый воспитанник в отличие от ребёнка или юноши на основе его жизненного опыта и предыдущего образования имеет четко выраженное отношение к содержанию воспитания. Это должен учитывать каждый воспитатель при выборе материала. Для этого воспитатель должен знать, как и е знания уже имеют его воспитанники, как они относятся к цели своего обучения. При выборе материала следует также иметь в виду особенности мышления и процессов памяти взрослого человека.

¹ В условиях общественной жизни ГДР.

3. Взрослый воспитанник отвык от школьной скамьи. Это требует от воспитателя во всех отношениях применения других способов и методов работы. Так, например, плохая оценка воспринимается взрослым намного тяжелее, чем ребёнком. Взрослый в оценке часто видит оценку его личности. Плохие оценки воспринимаются им болезненно и отпугивают от дальнейшего учебного процесса. Воспитатель должен объяснить учащемуся реальное значение оценки, помочь ему и высоко уважать приобретенные им в жизненной практике качества.

4. Для отношения воспитатель-взрослый воспитанник имеют значение следующие общие положения. Каждый взрослый воспитанник, если он сидит за школьной скамьей, и объективно и субъективно является учащимся. Это значит, что и в обучении взрослых действует принцип - *ведущей роли преподавателя*, хотя она методически должна реализовываться иначе, чем в детском воспитании. Каждый обучающий взрослых (прежде всего молодой преподаватель) должен иметь в виду, что он лишь в некоторых моментах превосходит своего воспитанника. В остальном же он может и часто должен у него учиться.

Одним из важных имманентных моментов воспитания является *цель*. Цель воспитания внутренне присуща ему. Она формулируется внутри воспитания и при помощи его осуществляется. Однако исходит она извне, из трансградиентных основ, и в первую очередь, общественных. Цель воспитания имеет общественное значение. Поэтому цель воспитания требует определенного типа человека, соответствующего конкретной общественной ситуации.

Цель воспитания в настоящее время конкретизируется для различных главных составных частей воспитания: физического, политехнического, интеллектуального, нравственного, эстетического и т.д. Но нынешняя постановка цели основных составных частей воспитания должна гарантировать сохранение единой социалистической цели воспитания. Наконец, задачей

каждого воспитателя является установление цели каждого отдельного действия воспитания (урока, консультации, экскурсии и т.п.). Социалистический воспитатель отвергает реформистское понимание отсутствия цели в воспитательной работе. Он следует советам Макаренко, который говорил: "В воспитательной работе необходимо решительное, активное и энергичное стремление к цели. Наше воспитание должно непременно быть настойчивым и строгим, и прежде всего, в отношении нас самих. Мы должны знать, к чему мы стремимся, и не должны этого забывать. Педагог не должен выпускать ни в одном случае из виду поставленной цели".

Под имманентным моментом "содержание воспитания" в данной системе понимается не только учебный материал, но и деятельность воспитателя и воспитанника, направленная на достижение определенной воспитательной цели. Во все времена для воспитания было важно определение содержания воспитания. И само собой разумеется, что это определение могло двигаться лишь в рамках содержаний, данных природой и обществом и отличаться лишь кругом воспитанников, воспитателей и самой организацией воспитания.

Для нас же существенны прежде всего комплексы знаний и деятельностей, которые присущи социалистическому борцу и специалисту. Поэтому при выборе содержания обучения необходимо ответить на ряд важных вопросов:

1. Какое содержание воспитания способно воспитывать воспитанника убежденным строителем коммунизма?
2. Какое содержание способно воспитать воспитанника высокопроизводительным работником?
3. Какое содержание способно воспитать воспитанника научно мыслящим, самостоятельным и творческим человеком?
4. Какое содержание способно дать воспитаннику высокое общее образование и физическое совершенство?

Подметодом воспитания часто, исходя из перевода греческих слов понимают путь к цели, подразумевая этим действия, лежащие между поставленной целью и результатом. Однако такое понимание метода слишком широко. Оно охватывает всю деятельность человека. Фактически метод является лишь видом и способом выполнения деятельности. Путь от цели воспитания к результату охватывает, кроме метода, ещё содержание и организацию воспитания. При этом все эти моменты взаимно воздействуют друг на друга. То, как в каждом конкретном случае проводится воспитание — и есть метод воспитания. Он может быть хорошим или плохим, научным или ненаучным — но в каждом случае он является реальным способом проведения воспитательного процесса. Сколько существует возможностей проведения воспитательных действий, столько же существует и методов. И педагогическая наука должна исследовать существующие на практике способы, их проанализировать и из возможно большего числа отдельных и обособленных методов найти самые существенные и общие. Когда речь идет о необходимости поиска метода, то здесь имеется в виду не любой метод, а оправдавший себя на практике, ставший научно-исследованной и обоснованной составной частью педагогической теории.

Применение плохих методов должно вытесняться квалификацией воспитателей и популяризацией научных знаний в области воспитания.

Можно было бы привести очень сложную и большую дифференциацию методов воспитания. Однако, прежде всего, нужно остановиться на тех методах, которые имеют отношение к педагогике высших и средних учебных заведений. Это:

методы воспитания в профшколах,
методы воспитания в техникумах,
методы воспитания в вузах, академиях и университетах.

В методах воспитания в учебных заведениях, в том числе и в высших и в средних специальных заведениях, можно выделить две группы методов:

методы преподавания, как главный путь воспитания, методы воспитания вне преподавания (общезнание, практика и т.д.).

В первой группе можно выделить монологические методы (лекция, доклад), диалогические методы (семинар, консультация) и методы самостоятельной работы учащихся (практикум, курсовая работа, дипломная работа и др.).

Внутри каждого из них можно выделить:

методы подачи и проработки материала, методы закрепления, повторения, применения, методы проверки и контроля.

Уже далеко не полный обзор системы методов свидетельствует о том, что воспитатель имеет выбор из многих методов. Но он все же может выбирать не согласно своим субъективным взглядам, желаниям и наклонностям. Процесс воспитания протекает согласно объективным закономерностям. И чем лучше воспитатель знает эти закономерности, тем больше он будет в состоянии найти для каждого акта воспитания наиболее эффективный метод. На формирование метода влияют, например, возраст, степень зрелости, предыдущее образование воспитанника, а также то, каким в р е м е н е м и с и л о й располагает воспитанник. У взрослого это в большей степени зависит от его социального положения, особенно от его профессиональной и семейной занятости. А это в значительной степени имеет отношение к имманентному моменту о р г а н и з а ц и и в о с п и т а н и я. Например, это очень важно, принимает ли взрослый участие в дневном, вечернем или заочном обучении. Момент о р г а н и з а ц и и в о с п и т а н и я может рассматриваться в различных аспектах. Так, предметом исследования может быть организация всего воспитания в обществе. Могут рассматриваться такие вопросы:

Где происходит воспитание в данном обществе?
Какие институты для воспитания создало оно?
Какие причины обуславливают данную организацию
воспитания?

Можно также исследовать организацию специальных областей воспитания. Например, — для детей и юношей, для взрослых и др. Для науки воспитания необходимо исследовать также организацию специальных предметов воспитания. Например, — организацию преподавания отдельных предметов.

Однако все многогранные организационные формы воспитания в нашем обществе подчинены единой цели воспитания. И здесь важно охарактеризовать такой имманентный момент, как **р е з у л ь т а т** воспитания.

Воспитание, как сознательное и прямое формирование человека, наряду с другими формами человеческой практики, приводит в результате своей деятельности к определенному изменению объекта. В данном случае объектом является воспитанник. Особенность изменений воспитанника состоит в том, что в процессе воспитания он развивается и приобретает психо-физические предпосылки для его активной жизнедеятельности в обществе. Таким образом, результат воспитания — это определенные изменения в развитии личности воспитанника, достигнутое воспитателем при помощи цели воспитания, его содержания, методов и организационных форм.

Между результатом воспитания и имманентными моментами, а также общественными основами существует сложная система взаимосвязи и взаимозависимости.

Целью общественного воспитания является получение результатов, соответствующих требованиям, запросам и интересам общества. Поэтому с точки зрения общества результат является самым важным имманентным моментом. От результатов воспитательной работы зависит в огромной мере, как на практике будут осуществлены наши экономические, политические и культурные задачи. Благодаря результатам своей работы, воспитатели становятся непосредственными участниками процесса производства и воспроизводства общественной жизни.

ни. Воспитание, благодаря общественной пользе его результатов, становится в условиях перехода от социализма к коммунизму главным условием общественного строительства, одной из главных движущих сил сознательного и планомерного развития всех областей общественной жизни. Это проливает свет на особую ответственность всех, работающих в области воспитания, и особенно в области обучения взрослых.

IV. ОПРЕДЕЛИТЕЛИ ВОСПИТАНИЯ.

Всякому воспитательному процессу внутренне присущи определенные закономерности. Эти закономерности формируются и изучаются в качестве законов, принципов и правил воспитания. Под закономерностями воспитания понимаются существенные, необходимые и общие связи процессов прямого и сознательного формирования людей.

Законы — это научные отражения закономерностей воспитания. Число законов очень велико. И ещё пройдет немало времени, пока будет исследовано все необъятное поле воспитания в такой мере, чтобы можно было познать все огромное количество этих законов, разработать важнейшие из них и успешно применять их на практике.

Существенной чертой всех законов науки: — воспитания является то, что они исходят из объективных факторов, носят объективный характер, и с другой стороны, являются направляющими моментами в практической деятельности.

Можно привести несколько примеров законов воспитания:

1. Результат воспитания находится в прямой зависимости от силы примера воспитателя.

2. Цель воспитания нужно согласовывать с общественными условиями и требованиями.

3. Содержание обучения должно подводить их к деятельности.

4. Главный метод для развития социалистического сознания - это убеждение.

5. Социалистическая работа по воспитанию должна проводиться в коллективе.

6. Преподавание должно быть связано с производством.

7. Чем конкретнее цель - тем лучше результат.

П о д п р и н ц и п а м и в о с п и т а н и я понимаются о с н о в н ы е з а к о н ы, отражающие основополагающие закономерности воспитания, имеющие общий характер для всего воспитания. Создание системы принципов воспитания - это проблема, которая еще много дискутируется и которую еще нужно решить. Во всяком случае сейчас следует признавать лишь те принципы, которые точно отражают практику и дают правильное руководство воспитательной деятельностью. Наиболее разработаны и развиты сейчас в марксистской науке о воспитании д и д а к т и ч е с к и е п р и н ц и п ы (единства теории и практики в преподавании, единства конкретного и абстрактного, ведущей роли преподавателя, учета возрастных особенностей в обучении и др.¹).

Правила воспитания - это конкретные указания воспитателю для специфических, часто очень узких ситуаций в воспитательном процессе. Они подсказывают, как должен вести себя воспитатель в каких-то конкретных условиях. Некоторые воспитатели требуют от науки воспитания свода правил, которым бы они смогли руководствоваться в каждой конкретной ситуации. Однако вряд ли собрание подобных предписаний смогло бы принести воспитателю настоящую пользу. Очень трудно охватить всю полноту постоянно изменяющихся условий, которые протекают в воспитательном процессе. Ни какое правило, например, не может дать ответа на такой вопрос: Что должен делать преподаватель, если студент с ним не здоровается? Лишь зна-

¹ Эта проблема детально рассматривается в работе авторского коллектива "Дидактика".

ние всех обстоятельств и сторон данного случая, а также знание законов и принципов воспитания помогут преподавателю творчески найти правильное воспитательное воздействие. Однако это вовсе не означает, что нельзя собрать и сформулировать определенное количество правил воспитания, отражающих наиболее типичные и характерные для отдельных областей воспитания ситуации.

При рассмотрении трансградиентных основ и имманентных основ (моментов) воспитание определяется как сознательная формирующая человека деятельность воспитателя и воспитанника, которая определяется общественными и естественными основами.

В учебнике по педагогике Огородникова говорится, что понятие воспитания употребляется в широком и узком смысле слова. В широком смысле, когда мы говорим о задаче "воспитывать поколение, способное строить коммунизм". Данное понимание охватывает все содержание формирования нового человека, т.е. вооружение его системой научных знаний, умений и навыков, формировании коммунистического сознания и поведения и развития физических и духовных сил. О воспитании в узком смысле речь идет, когда воспитание сравнивается с обучением и преподаванием.

В "Педагогике" Есипова и Гончарова понятие воспитания применяется в широком смысле. Там говорится, что воспитание включает в себя **в о с п и т а н и е**, **о б у ч е н и е** и **п р е п о д а в а н и е**. Однако в обеих книгах воспитание ограничивается лишь детским и юношеским, и не касается области воспитания взрослых.

Вальтер Ульбрихт на У съезде СЕПГ говорил: "Социалистическое воспитание представляет собой: всестороннее развитие личности, воспитание солидарности к коллективному труду, воспитание любви к труду, воспитание боевой активности, привитие высокого теоретического общего образования, раскрытие всех духовных и физических способностей, воспитание социалистического сознания на благо народа и нации".

Однако в данном высказывании речь идет не об определении, а о программном изложении важнейших целей социалистического воспитания. Действительно научного и удовлетворяющего науку определения воспитания нет ещё. И это вынуждает в дальнейшем к поискам, к имтенсивному изучению конкретных явлений, связанных с воспитанием.

Каковы же существенные признаки, определители социалистического воспитания? Социалистическое воспитание — это общественный процесс прямой, сознательной, формирующей человека деятельности воспитателя и воспитанника, это — формирование другими людьми или самоформирование как отдельных людей, так и целых коллективов. Воспитание определяется естественными и общественными основами. Оно происходит под руководством сил воспитания, включая цели, содержание, методы и организационные формы. Результатом его являются определенным образом сформированные воспитанники.

Формирующее воздействие происходит путем развития физических, умственных способностей и черт характера, а также путем развития, приобретения и укрепления тех знаний, способностей, навыков и привычек, которые все вместе взятые служат развитию всесторонне и политехнически образованных социалистических личностей, которые смогут с оптимальной общественной производительностью принимать участие в строительстве социализма и которые будут способны и готовы его защищать.

Ю.В.Гнаткевич,
Г.Л. Таукач (Киев).

ВУЗОВСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ВОСПИТАНИЯ.

Ханс Конрад

В 1960 г. институту обучения взрослых при университете им. К. Маркса в Лейпциге была поручена подготовка научно-педагогических кадров для вузов ГДР. Занятия были организованы в вечерней форме обучения и заканчивались экзаменом по педагогике. Подготовка прошла более 500 ассистентов и старших преподавателей из 11 вузов республики. Это потребовало составления специального учебного материала. В связи с этим институт подготовил и опубликовал ряд работ, в частности, серию статей по вопросам вузовской педагогики (*Beiträge zur sozialistischen Erwachsenenbildung*).

Одним из организаторов и издателей этой серии был ныне почивший директор института профессор, доктор педагогических наук Херберт Шаллер. Коллектив института продолжает эту работу. В 1964 году был подготовлен юбилейный сборник трудов, посвященный научной педагогической деятельности профессора Шаллера.¹⁾

В сборнике много интересных статей, затрагивающих различные вопросы совершенствования высшего и среднего специального образования в ГДР.

Статья научного сотрудника института Ханса Конрада посвящена проблемам вузовской педагогики. В ней рассматриваются формы и типы академических лекций, роль и значение лекций и практических занятий в учебном процессе вуза, высказываются педагогические рекомендации относительно рационального участия студентов в учебном процессе, их самостоятельной работы и техники умственного труда.

¹⁾ *Beiträge zur sozialistischen Erwachsenenbildung*. Herausgegeben anlässlich des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Herbert Schaller. Karl-Marx-Universität Leipzig, 1964.

1. О ФОРМАХ И ТИПАХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЛЕКЦИЙ.

Общая педагогика по разному систематизирует методы обучения. Наиболее простой и практически весьма удобной является классификация их в зависимости от внешне проявляемой активности педагога и учащегося в учебном процессе. В соответствии с этим в высшей школе различают лекции и практические занятия (семинары, лабораторные работы, консультации). Иногда эти формы проведения академических занятий определяют как "монологический" и "диалогический" метод или "излагающий" и "побуждающий".

Классификация учебных занятий по внешней активности преподавателя и учащегося в процессе совместной деятельности приводит к третьей методической форме, которая объединяет в себе различные методы, самостоятельной работы учащихся. Сюда относятся доклады учащихся, участие в дискуссиях, самостоятельное проведение экспериментов во время лабораторных занятий, выполнение письменных работ на семинарских занятиях в присутствии преподавателя и др. Все эти методические формы неразрывно связаны с самостоятельной работой учащихся. Поэтому дидактику высшей школы предлагается дополнить теорией самостоятельной учебы. В связи с этим рассматриваются основные типы лекций и дается определение понятиям "лекция" и "основные типы лекций", выясняются критерии их классификации и то значение, которое имеют для образования и воспитания учащихся различные типы лекций.

Лекция рассматривается как центральное академическое учебное мероприятие, в процессе которого педагог передает учащимся путем устного доклада, дополненного другими методическими формами, систему научных знаний и научного познания. Личное воздействие педагога, содержание и форма лекций должны способствовать формированию учащихся в научные кадры социалистического общества.

Лекция названа центральным академическим учебным мероприятием потому, что она призвана дать основополагающие впечатления, знание и познания из области соответствующей науки и оказывать на учащихся стойкое формирующее воздействие. Этот признак лекции нельзя вычислить количественно. Он ничего не говорит о соотношении лекционных часов и других учебных мероприятий. Он лишь определяет место лекции в системе академических учебных мероприятий.

В лекции объективно действует единство образования и воспитания. С одной стороны лекция закладывает важнейшие научные основы по данной дисциплине, а с другой оказывает сильнейшее воспитательное воздействие. Поэтому лекции должны читать ведущие преподаватели данной дисциплины, например, руководитель кафедры, профессор, опытный доцент. Однако лекция может выполнить свою основную учебную и воспитательную функцию только в сочетании с другими формами учебных мероприятий.

Основным (главным) методом является научный доклад, дополненный методами наглядности и демонстраций: описанием, рассказом, демонстрацией, показом. Для оптимальной организации наряду со специальными знаниями нужны также знания дидактики. Она определяет дидактические цели лекции и, следовательно, характер и содержание основного доклада.

Различают "обзорные", "проблемные" и "предметные" лекции. Они и рассматриваются как "основные типы лекций" с точки зрения их содержания, формы, функции и отношения друг к другу.

В вузовской практике в чистом виде каждый из этих типов встречается сравнительно редко. Большинство лекций, хотя и имеет ясную тенденцию к определенному типу, одновременно отличается признаками других типов. Ниже рассматриваются особенности основных типов лекций. Обзорная лекция содержит обзорные сведения из области какой-либо науки,

специальности, учебной дисциплины или ее раздела. При этом ограничиваются только самыми важными (существенными) сведениями. Степень важности отбираемых для обзорной лекции сведений — фактов, законов, принципов, правил, гипотез, методов и других узловых моментов лекции — определяется целью обучения (раздела, курса, учебного цикла), внутренними связями предмета изучения и сведениями о подготовленности учащихся, которыми располагает лектор.

Объем изложения зависит прежде всего от количества времени, выделенного для проведения обзорных лекций: обычно на таких лекциях детально рассматриваются только отдельные наиболее актуальные разделы, материалы, имеющие важный ин-структивный характер и др.

Наряду с этим обзорная лекция может включать в себя также обзор проблемных вопросов. Например, вводная лекция по курсу "Дидактика", посвященная "Теории методов", должна показать, исходя из каких аспектов возможна систематизация методов обучения. При рассмотрении каждого из этих аспектов останавливаются на проблематике его целесообразности и пригодности, излагаются доводы "в пользу" и "против" соответствующего аспекта систематизации. В заключение выделяется аспект, наиболее пригодный для систематизации. В дальнейшем изложении этот аспект выдвигается на первый план и рассматривается детально.

С точки зрения формы обзорная лекция представляет собой логически построенное изложение системы данной науки, дисциплины или предметной области в пределах одной общей лекции. Весьма часто обзорная лекция может давать более или менее детализированную и интерпретированную классификацию материала. Объем классификации и степень детализации по отдельным разделам определяется целью обучения, уровнем предварительной подготовки учащихся и временем, которым располагает педагог.

Дидактические функции обзорной лекции состоят в том, что она должна вводить в новую область знаний, отграничивать ее от смежной науки и направлять внимание учащихся как на изучаемый предмет в целом, так и на его узловые моменты.

Обзорная лекция дает возможность учащемуся сознательно овладеть системой данной науки и побуждает его к систематизации собственного мышления и действий.

В определенной мере обзорная лекция напоминает план неизвестной местности, в которую вступает учащийся и которая должна впоследствии стать ему родной и знакомой.

Бегло знакомя учащегося с новыми терминами и закономерностями, с новыми областями знаний и их связями, обзорная лекция призвана пробуждать и стимулировать любознательность учащихся. Поэтому роль ее не ограничивается только педагогическими функциями в узком смысле слова, а включает в себя и важные воспитательные задачи.

Некоторые педагоги выступают против обзорных лекций, считая их ненужными. При этом имеется в виду, что учащийся может самостоятельно почерпнуть обзорные сведения из литературных источников (научных трудов, учебников, методичек и др.). Это справедливо, но не учитывает того, что хорошо продуманная обзорная лекция учит учащихся отличать существенное от менее существенного и обращать внимание на главное, не утопая во множестве лишних подробностей (деталей). Обзорная лекция служит руководством для рационализации изучения литературных источников.

Воспитательная и педагогическая функция обзорной лекции не может быть заменена самостоятельной учебой. Наряду с этим самостоятельная учеба обеспечивает и значительно повышает эффективность обзорной лекции. Успех же самостоятельной учебы в значительной мере зависит от качества обзорных лекций. Поэтому обзорная лекция требует правильного распределения излагаемого материала в учебном времени

и точного соблюдения плана изложения. Только при соблюдении этих требований обзорная лекция может полностью выполнить свою дидактическую функцию.

Проблемная лекция передает научаемый материал как проблему или комплекс проблем, которые решает преподаватель совместно с учащимися. Конечно, предметом лекции служат проблемы, уже решенные наукой. Однако учащимся они подаются в виде задач, которые нужно решить. Наряду с этим на таких лекциях может идти речь и о еще нерешенных проблемах. В этом случае умственную деятельность учащихся направляют не на решение проблем, а на выяснение их постановки и выяснение путей научного решения. Было бы неправильно избегать нерешенных проблем из-за боязни заучить учащихся и подорвать их доверие к надежности научных познаний. Учащиеся должны знать, что в науке есть еще много нерешенных проблем. Ни в коем случае нельзя допускать ложного решения проблемы, даже если оно исходит от самих учащихся. Именно это может подорвать доверие учащихся к науке и к преподавателю. Не рекомендуется перегружать лекцию нерешенными проблемами и ставить их в центре внимания учащихся. Сначала лучше снабдить учащихся солидным багажом знаний и навыков, чтобы они были в состоянии в следующих семестрах заняться решением все более сложных проблем и задач.

Хотя проблемная лекция по внешней форме является монологом, по своей внутренней динамике она представляет диалог. Развитие мысли происходит в форме вопроса и ответа, тезиса и антитезиса, задачи и решения вплоть до окончательного решения проблемы.

Всходя из постановки проблемы, научным диалектическим методом, путем совместной мыслительной деятельности от частичных вопросов учащиеся приходят к частичным решениям под руководством преподавателя вплоть до окончательного решения, которое сравнивается и подкрепляется уже проверенным научным выводом.

Второй путь заключается в сообщении решения пробле-

мы, найденного в науке, в начале лекции и совместной выработке доказательств и обоснований для ее решения.

Таким образом, при решении проблемы можно идти дедуктивным или индуктивным, аналитическим или синтетическим путем. Могут применяться самые различные пути мышления или мыслительные операции в многообразном сочетании. Результат может представлять собой решение проблемы или вывод о ее неразрешимости, а также о ее объективном значении, которое определяет научную значимость решения данной проблемы.

Такой метод ведения лекции называется эвристическим. Против его применения часто возражают потому, что он требует больших затрат времени в сравнении с методом подачи материала готовыми формулами. Ценность любого педагогического метода определяется его результатом.

Результатом эвристического метода являются знания и навыки, более прочно усвоенные и более легко воспроизводимые, чем при любом другом методе. Полученные знания особенно хорошо запечатлеваются в памяти, потому что они связаны с активной мыслительной деятельностью. Одновременно учащиеся получают стимул для самостоятельного творческого труда.

Осуществление этих дидактических функций в достаточной мере определяют рациональность и экономичность эвристического метода.

Главное заключается не в том, какую порцию материала проходят на лекции, а какие знания и навыки дает при этом лекция.

В пользу проблемной лекции говорит также и то, что применяемый на ней эвристический метод является одним из наиболее эффективных методов обучения мышлению. Учащиеся сами участвуют в научном процессе мышления. Они обучаются на примере и под руководством педагога высшей школы сознательному и систематическому выполнению абстрактных мыслительных операций, т.е. технике умственного труда. Этим окупаются затраты времени на проблемной лекции, ибо в конечном счете они ведут к экономии времени в целом.

Предметная лекция — это лекция, на которой осуществляется в первую очередь передача сведений из определенной предметной области. Такую лекцию можно было бы назвать "информационной лекцией", если бы и на лекциях других типов информационная сторона занятий не имела бы столь существенного значения. Однако отличительным признаком предметной лекции является не сам факт передачи информации, а содержание и способ передачи. Дело в том, что всеобщая, полная информация о предметном содержании не является задачей обзорной или проблемной лекции. Эту задачу осуществляет как раз предметная лекция. Здесь сообщают обычно большое количество фактов, правил, определений, законов, положений, дат и т. д., главным образом, в информационной форме. Говорят, что учащиеся вузов могут сами изучить все эти предметные данные. Чтобы судить, так ли это, нужно рассмотреть виды восприятия (визуальный, акустический, осязательный).

Психологами установлено, что наиболее распространенным видом восприятия является визуальный. Зрение дает нам "относительно наиболее совершенное и наиболее аутентичное восприятие предметов ... Зрительные восприятия как наиболее предметные, являются самыми объективными восприятиями человека. Именно поэтому они имеют большое значение для познания и для практической деятельности".¹⁾

Это психологическое наблюдение действительно говорит против господства одной устной формы преподавания в вузах. Однако нужно принять во внимание, что на лекциях слова воспринимаются не только на слух, но и частично прочтываются на доске или на иных наглядных пособиях в виде схем, чертежей или других зрительных образов. Язык, так называемый —

¹⁾ С. Д. Рубинштейн. Основы общей психологии (перевод с русского) Берлин 1960, стр. 289.

мая вторая сигнальная система (по Павлову), действует как отражение и посредник между конкретным предметом преподавания и абстрактными формулировками.

Именно поэтому процесс подачи информации путем речи и слуховых восприятий имеет определенные преимущества по сравнению с информацией в виде письменной или печатной речи.

Устное изложение материала оказывает более сильное эмоциональное воздействие, чем одно печатное пособие.¹⁾ Большую роль при этом играет личность преподавателя как носителя информации.

Однако у людей редко выражен один какой-нибудь тип восприятия. Учеба наиболее эффективна, когда работают разные типы восприятия, когда лекция действует не только на разум, но и на чувства учащихся. Хорошие преподаватели учитывают эту комплексность восприятия и применяют на лекциях наряду с устной информацией различные наглядные пособия для визуального восприятия, а также заставляют работать моторную память (записи конспекта лекций и др.). На предметных лекциях, кроме устного изложения материала применяются плакаты, диа- и кинофильмы и другие наглядные пособия.

Некоторые педагоги допускают большую ошибку, непрерывно излагая учащимся большое количество учебного материала, побуждая тем самым учащихся регистрировать и запоминать этот учебный материал; не подвергая его переосмыслению. Это вызывает у учащихся пассивное, рецептивное отношение к изучаемому предмету. Учащиеся стараются записать на лекции как можно больше, чтобы дома все упорядочить и продумать. Однако дома у них не хватает на это времени, так как они все время получают больше информации, чем могут усвоить.

¹⁾ Особенности учебы путем чтения рассматриваются в разделе "Самостоятельная работа".

Главной педагогической задачей является воспитание у учащихся творческой активности и самостоятельности, ответственности за учебу.

Лекции, перенасыщенные предметным материалом, отягощенные избытком деталей, не выполняют своей педагогической функции и не соответствуют требованиям преподавания в вузе.

Однако в настоящее время еще нельзя отказаться от лекций, в которых преобладает более или менее подробное изложение учебного материала. Дело в том, что учебники по ряду дисциплин отстают от бурного развития науки и роста научной информации. Преподаватели вынуждены заполнять пробелы в учебниках устной информацией на лекциях. Такое положение сохранится и в будущем. Поэтому устная информация и интерпретация не утратят своего значения в учебном процессе в течение длительного срока. Тем не менее объем излагаемого на лекциях учебного материала может и должен быть сокращен путем создания хороших учебников и методических пособий, чтобы за этот счет высвободить время для успешного решения основной задачи высшей школы — воспитания у студентов научного мышления.

II. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЛЕКЦИЙ, СЕМИНАРОВ, КОНСУЛЬТАЦИЙ И ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

Для определения места и значения различных методических форм в учебном процессе высшей школы необходимо рассмотреть и теоретически обосновать их существенные признаки и взаимную связь. Основные типы лекций были рассмотрены выше.

Семинары — это академические учебные мероприятия, на которых систематически повторяются, углубляются, дополняются, контролируются и тем самым упрочняются знания, полученные студентами на лекциях и путем самостоятельной учебы.

На семинарах учащиеся на основе приобретенных знаний и навыков развивают свои способности. При этом главный акцент делается на теоретической стороне знаний.

Главным методом семинарских занятий является учебная беседа. По вопросам, вынесенным на семинар, учащиеся самостоятельно, но под руководством преподавателя, готовят индивидуальные или групповые рефераты. На семинарах используются все дидактические возможности, чтобы сделать эти занятия интересными, наглядными и запоминающимися.

Семинарские занятия обычно организуют для небольших групп студентов, чтобы можно было применять методы индивидуального воздействия, чтобы усилить педагогический эффект занятий. Поскольку семинарами руководят молодые преподаватели, то для того, чтобы занятия принесли оптимальный эффект, необходимо хорошо подготовить руководителей семинарских занятий, как в области специальных знаний, так и в области вузовской педагогики и особенно дидактики.

Лабораторные занятия в вузах представляют собой академические учебные мероприятия, на которых учащиеся под руководством педагогов практически применяют знания и навыки, приобретенные на лекциях, семинарах и путем самостоятельной учебы, чтобы углубить и упрочить их.

В зависимости от специальности это могут быть разного рода физические, химические и технические эксперименты, математические расчеты, работы по статистике, микроскопические исследования, речевые и языковые упражнения, интерпретация литературных источников, художественные выступления, пробные уроки и т.д. Во время лабораторных занятий создаются условия для индивидуальной работы с каждым учащимся, благодаря чему развивается самостоятельность и активность, сознательность и творческий характер занятий.

Лабораторными занятиями руководят преимущественно молодые преподаватели (ассистенты и старшие ассистенты), которые призваны выполнять очень важную педагогическую задачу -

активизировать самостоятельную творческую работу студентов. Поэтому особенно важна соответствующая педагогическая подготовка руководителей лабораторных занятий.

Понятие "консультация" применяется в вузах для двух различных форм педагогических и учебных мероприятий: для групповых консультаций, которые прежде всего, но не исключительно, применяются при заочном обучении, и для индивидуальных консультаций.

Групповая консультация - это академическое учебное мероприятие, на котором группа учащихся, семинарская группа или актив учебной группы задает преподавателю вопросы, которые остались неясными при самостоятельной учебе или при других видах учебных занятий.

Для того, чтобы консультант мог хорошо подготовить консультацию с методической и учебной стороны, нужно задавать вопросы в письменной форме за несколько дней до консультации. Однако в вузовской практике это до сих пор редко осуществляется. При заочном обучении групповая консультация практически мало чем отличается от семинарских занятий.

Индивидуальные консультации - это систематически и планомерно проводящиеся беседы между преподавателем и студентом. Цель этих бесед - оказание помощи студенту для преодоления трудностей в учебе путем совета или непосредственного руководства. При этом педагог имеет возможность более близко познакомиться с учащимся, чем на других учебных занятиях. В технических вузах такие консультации чаще всего проводятся при выполнении курсовых и дипломных проектов.

Об отношении главных методических форм академических учебных занятий между собой.

Все рассмотренные методические формы учебных занятий находятся во многообразных связях друг с другом. Все они, вместе с практической, общественной, культурной и спор-

тивной деятельностью, с производственной практикой и самостоятельной работой студентов, составляют дидактическое многообразное единство, вызываемое "учебой". Однако на современном этапе развития высшего и специального образования - нужно развивать в первую очередь те формы, которые особенно эффективно стимулируют активность, сознательность и самостоятельность учащихся. Семинары, лабораторные работы и консультации дают больше возможностей, чем лекции для воспитания у студентов творческих наклонностей и смелости при самостоятельном решении задач.

Особой чертой семинаров, лабораторных работ и консультаций является то, что эти методические формы позволяют осуществлять индивидуальный подход к учащимся. Это способствует выявлению как наиболее одаренных студентов, так и тех, кто испытывает затруднение в учебе; содействию в развитии первых, оказанию помощи вторым. Использование этих и других индивидуальных педагогических мер невозможно на лекциях.

Принципы единства теории и практики, сочетания теории с научными исследованиями, науки и производства являются определяющими для всех форм академических учебных занятий. Успех учебы определяет не изобилие преподаваемого учебного материала, а воспитание умения учащихся самостоятельно применять и развивать приобретенные знания и навыки. Этому учат дидактически эффективно организованные семинары и лабораторные занятия.

Все это говорит о необходимости увеличения удельного веса семинаров, практических занятий и консультаций по сравнению с лекционными занятиями. Очевидно с развитием высшего и специального образования общее соотношение числа часов лекционных и практических занятий будет увеличиваться в сторону самостоятельной работы.

Однако это ни в коей мере не уменьшает роли и значения лекций. Они должны сохранить свою доминирующую роль в учебном процессе. Но эта роль зависит не от количества лекционных часов, а от их содержания и методического качества.

Лекции нужно освободить от простого перечня фактов, они должны в первую очередь воспитать научное мышление на основе прорабатываемого учебного материала. Это же относится и к практическим занятиям. Нужно непрерывно улучшать их дидактическое качество. Важной предпосылкой для этого является методическая подготовка молодых педагогических кадров.

III. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ОТНОСИТЕЛЬНО РАЦИОНАЛЬНОГО УЧАСТИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.

Рассмотрим значение, которое имеет для успешной учебы активное участие учащихся во всех охарактеризованных видах учебных занятий. Это особенно важно для молодежи, готовящейся к педагогической деятельности.

Ассистенты и старшие преподаватели должны уметь вводить студентов в атмосферу учебы в вузе, руководить их переходом от школьных занятий к занятиям в высшей школе. Это имеет особо важное значение, потому что в связи с характером занятий, которые проводят эти преподаватели, они теснее профессоров и доцентов связаны со студентами. Нужно с самого начала правильно нацелить студентов. Нельзя им говорить: "Вы сами ответственны за свою учебу. Посмотрим, как вы с ней справитесь!"

Задача вузовских педагогов состоит в том, чтобы указать учащимся оптимальный путь к цели, одновременно воспитывая у них самостоятельность, сознательную дисциплину и чувство ответственности за доверенные им дело. Поэтому проблематика участия студентов в учебном процессе является важным разделом вузовской педагогики.

Касаясь педагогических рекомендаций относительно рационального участия студентов в учебном процессе, нужно прежде всего определить, как должен вести себя учащийся на учебных занятиях. Здесь нужно отметить следующее:

1. Большое значение для успеха учебы имеет внутренняя установка учащегося на активную работу, концентрация силы воли, внимания и готовности к восприятию изучаемого учебного предмета. Установление так называемой готовности к апперцепции должно осуществляться как сознательное волевое усилие. Оно начинается с первых слов лектора и должно продолжаться в течение всего занятия.

Большое значение для апперцепции имеют чувства, с которыми слушатель встречает лектора и излагаемому им тему. Если студент замечает в себе антипатию к учебному предмету или к личности педагога, он должен побороть эти чувства, так как чувства, как и другие стороны человеческой психики, подвержены влиянию и воспитанию. Для этого прежде всего нужно проанализировать причины возникновения этих чувств. Если обнаруживается, что причины отрицательных эмоций носят чисто субъективный характер и не выдерживают деловой критики, то нужно усилием воли отказаться от них. Это очень важно, так как психология процесса усвоения давно уже установила, что лучше и легче запоминается тот предмет, который изучают с охотой.

Эмоциональнее отношение к изучаемому предмету, в значительной мере зависит от личности преподавателя и от его манеры изложения учебного материала. Однако учащиеся должны знать, что для них важнее всего научность излагаемого материала. Некоторые очень хорошие специалисты преподносят материал довольно сухо. Это уменьшает эмоциональное воздействие лекции, но не является главным для успеха учебы. Блестящая риторика не может заменить отсутствие содержания. Оптимальной является лекция, удачно соединяющая форму и содержание. Однако главным является все-таки содержание. Если лекция слаба по форме, то это требует от учащегося дополнительной работы, чтобы усвоить содержание. Если в лекции нет содержания, то ее не спасет никакая форма. И кроме вреда такая лекция ничего не приносит.

2. Кроме силы воли, желания и правильной эмоциональной установки на запоминание и к личности преподавателя, успех оптимального восприятия учебного материала зависит от мыслительной работы учащегося во время занятия.

Умственная деятельность учащихся во время учебного процесса не должна заключаться только в слушании и регистрации сказанного лектором. Главная работа учащихся заключается в активном участии в процессе мышления. Оно начинается с того, что учащийся старается уяснить себе проблему, цель занятия и методический путь ее достижения. Если учащемуся это не удастся, то его сознательное участие в работе очень затруднительно, а иногда и вовсе невозможно. Его рецептивная установка может быть очень активной, а рецептивное восприятие очень слабым.

Правильное слушание лекции — это большой труд для учащихся, требующий от них всех сил и захватывающий все стороны их личности, несмотря на то, что учащиеся сидят на своих местах и как будто ничего не делают.

Для того, чтобы активно следить за методическим путем изложения материала и следовать по этому пути, нужно, чтобы учащиеся были знакомы с главными методическими формами учебных занятий. Они должны уметь отличать проблемную лекцию от обзорной, должны понимать, излагается ли проблема эвристическим методом или тема повторяется и углубляется вопросно-ответным (катехизисным) методом. Главную роль играет при этом не знание терминов, а понимание дидактического характера происходящего на занятии.

Различные пути мышления, которые избирают преподаватель для развития той или иной проблемы, в логике носят название индукции и дедукции. Путь индукции — это переход от единичного, конкретного к общему, к правилу, к закону, к обобщению. Противоположный путь — от общего к частному — называют дедукцией. С этими понятиями связаны мыслительные операции анализа и синтеза, обобщения, определения, сравнения, вывода, доказательства, обоснования и отрицания.

Учащиеся должны понять логический характер данного мыслительного процесса, чтобы научиться сознательно выполнять соответствующие мыслительные операции при самостоятельной учебе.

Если учащийся правильно понял цель, постановку проблемы и план лекции, он не сможет воспринять содержание лекции только рецептивно. Он должен и может сразу же все продумать, связать с уже известными ему положениями, включить в систему, сравнить с изученным ранее, определить взаимосвязи и выделить проблемные положения. Конечно, это нельзя полностью проделать на лекции, так как нужно следить за развитием мысли лектора. Поэтому многое остается доработать на следующих этапах обработки учебного материала, путем самостоятельной учебы, на практических занятиях, семинарах и консультациях.

3. Активность учащихся во время лекции определяется внешне тем, как они записывают лекционный материал. Опытный педагог по мимике и жестам студентов определяет степень их внутренней активности. Некоторые студенты ничего не записывают на лекциях. Однако никто не обладает такой хорошей памятью, чтобы запомнить все сказанное на лекции без соответствующих записей. Напрашивается вывод, что такие студенты только "отсиживают" обязательные часы лекций, не проявляя к ним никакого интереса.

Часто преподаватель дает учащимся указания, что нужно записать, диктует цитаты или выводы, просит зафиксировать ту или иную схему. Но и без таких напоминаний учащийся должен записывать основные моменты лекций, конечно, не стенографируя их. Стенографировать можно и нужно подчеркнутые лектором цитаты, формулы, законы и прочие точные формулировки. В таких случаях стенография приносит эффект, не утомляя студента.

Из положения об активном участии в мыслительных про-

цессах вытекает вывод о том, что учащийся должен производить логический и деловой отбор того, что является наи — более важными в лекции. Учащийся должен уметь слушать, продумывать, определять главное, составлять в уме свою формулировку и записывать краткое ее содержание. При этом нужно следить за тем, чтобы ничего не упустить из лекционного материала. Таким образом, слушание лекции — это сложный умственный процесс, — труд, требующий от учащихся дистрибутивных способностей, т.е. распределения внимания одновременно на несколько объектов.

Записывание лекции облегчается в том случае, когда она построена ясно и четко, на принципе перехода от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному, когда она наглядна и доступна. Это значит, что чем лучше преподаватель соблюдает все дидактические требования, тем лучше и плодотворнее будет сотрудничество учащихся. Подводя итоги, нужно сказать следующее: студент должен записывать главное в лекции таким образом, чтобы четко отразить взаимосвязь основных положений и логический ход мыслей лекций. В связи с вышеизложенным большую роль играет форма записи, ее графическое оформление. Лучше всего записывать лекции на отдельных листах линованной бумаги или бумаги в клеточку, листы нужно пронумеровать, а затем скрепить скрепками. Написанное должно сохранить четкость в течение большого срока, поэтому лучше писать авторучкой, шариковой ручкой, мягким цветным или черным карандашом. Нужно однако принять во внимание, что карандаш утомляет руку больше, чем авто-или шариковая ручка.

Лекцию нужно записывать так, чтобы оставалось свободное место для дополнительных записей. Писать нужно сразу начисто. Стенографию можно применять только в том случае, если студент отлично владеет ею и стенографически записанный им текст не требует переписки. Правильная и полная запись лекции является также средством самовоспитания. Студент должен оптимально использовать лекционное время и не откладывать оформления записей на послелекционный период.

Важным обстоятельством является также четкое членение разделов лекции. Если лектор сам нумерует разделы, цифры эти нужно обязательно переносить в конспект. Если лектор не дает нумерации разделов, студент должен сам вводить свою нумерацию с тем, чтобы четко выделить взаимосвязи, подчеркнуть особо важные места и новые специальные термины, имена и даты. Вопросы, которые возникают у студентов во время слушания лекции, нужно также записывать, чтобы получить на них ответ на семинаре или путем самостоятельной учебы.

Собственные вопросы и заметки лучше писать на полях, для чего их нужно оставлять достаточно широкими.

Очень ценным графическим средством для выделения особо важных мест является подчеркивание цветными карандашами или чернилами. Однако для этого на лекции слишком мало времени, поэтому это нужно делать при перечитывании конспекта лекции. Если на лекции применяются схемы, таблицы и другие наглядные пособия такого рода, рекомендуется делать только наброски, так как детальное оформление требует много времени.

4. На семинарах, практических занятиях и консультациях участие студентов в учебной работе зависит в первую очередь от дидактических приемов преподавателя. Это однако не значит, что учащиеся не несут никакой ответственности за успех семинара и т.п. От поведения учащихся, от их готовности к сотрудничеству, в значительной степени зависит успех практических занятий.

Некоторым учащимся, прежде всего взрослым студентам вечернего и заочного отделения, не так то легко добиться внутренней готовности к участию в семинаре. У них наблюдается психологически обусловленное предубеждение относительно "ученической роли", в которую они попадают, отвечая на семинарские вопросы или делая небольшие доклады и прибегая при этом к "шпаргалкам".

Поэтому вузовский педагог должен обладать психологическим тактом, чтобы избежать "школьной ситуации" или за-

ставить своих великовозрастных учеников забыть о ней. Главное в этом отношении зависит опыт-таки от самих учащихся. Чем лучше они подготовлены к семинарскому занятию, тем меньше опасности попасть в неприятную ситуацию на занятии. Каждый учащийся должен готовиться к семинару так, чтобы активно участвовать в его работе. Кто не подготовил материал, тот не может даже задать нужный вопрос на семинаре. Уже сама постановка вопросов свидетельствует о глубине проработки материала.

Некоторые студенты боятся задать вопрос или высказаться по теме, опасаясь произвести невыгодное впечатление. Опытный педагог должен устранить этот недостаток, умело привлекая к работе всех учащихся.

5. Групповые консультации имеют большое значение для заочного обучения, но пригодны и для других форм. В соответствии с прежней теоретической концепцией консультации должны проходить так: учащиеся обращаются с вопросами к консультанту, а тот отвечает на них на лекционном занятии, используя различные методические приемы. Таким образом, различие между семинаром и консультацией можно было бы определить так: на семинаре преподаватель спрашивает студентов, а на консультации - студенты задают вопросы преподавателю.

Однако в практике преподавания в высшей школе сложилось два типа консультаций: консультация в истинном значении слова и консультация более похожая на семинар.

На консультацию первого рода учащиеся должны приходить со своими вопросами. Однако весьма часто эти вопросы настолько элементарны, что учащиеся при надлежащей целевой установке легко могли бы ответить на них сами. В таком случае консультация не достигает своего назначения. В сущности говоря, консультант должен заранее знать, какие вопросы нужно рассмотреть на консультации. А для этого вопросы должны быть заданы консультанту в письменном виде.

Тогда консультант сможет систематизировать их и методически продумать и построить консультационное занятие. Импровизированные ответы на случайные вопросы приносят мало пользы. Успех консультаций, как и любого учебного занятия, в значительной степени зависит от подготовки к ней студентов.

IV. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБА, РАБОТА С КНИГОЙ.

Рассмотренная деятельность преподавателя и учащихся многообразно связана с самостоятельной учебой студентов, с их курсовыми работами и производственной практикой, с выполнением семестровых, годовых и дипломных работ, с участием студентов в научных исследованиях. На академических лекциях студенты получают задания и руководящие указания для всех практических занятий, которые составляют значительную часть учебного процесса. Между учебными занятиями и самостоятельной учебой студентов существует тесная связь.

На лекциях учащиеся получают сильные импульсы для самостоятельной учебы. На семинарах и консультациях получают конкретные задания для самостоятельной учебы и проходят проверку знаний. Поэтому успех самостоятельной учебы в значительной мере определяет общий успех. В первую очередь это относится к заочным видам учебы. Ниже с учетом изложенного приводятся некоторые рекомендации для оптимальной организации самостоятельной учебы студентов.

I. Включение самостоятельной учебы в распорядок дня.

Прежде всего необходимо, чтобы каждый студент выработал свой собственный распорядок дня, соответствующий задачам обучения. Нужно уметь отказываться от излюбленных дел, мешающих учебе. Каждый час недели нужно использовать оптимально. Для этого необходимо составлять еженедельные рабочие планы, определяя в них время, отводимое на учебные занятия, на самостоятельную учебу, на общественную работу, на

культурные и спортивные мероприятия, отдых и сон. Для взрослых студентов, имеющих семью, это очень сложно, так как необходимо выкраивать время и для семьи, не говоря уже о времени производственной работы. Из телевизионных передач можно рекомендовать лишь те, которые имеют профессиональный, культурный и общеобразовательный интерес.

В отношении часов дня, наиболее удобных для самостоятельной учебы, нет единого мнения, так как здесь все зависит от индивидуальных склонностей учащегося, от его профессиональных и семейных условий.

Во всяком случае, самостоятельную учебу нужно равномерно распределить среди всех дней недели, соблюдая "гигиену умственного труда", не допуская перегрузки и разбазаривания времени.

2. Распределение сил и времени между учебными предметами.

Особенностью учебы в социалистическом вузе является то, что многие учащиеся уже знакомы с той или иной областью знаний в силу своей довузовской подготовки, прежней или настоящей профессиональной деятельности. Наряду с этим нередко взрослые учащиеся имеют пробелы в теоретических знаниях, например, в высшей математике и др. Эти обстоятельства влияют на распределение сил и времени между учебными предметами. Некоторые студенты пренебрегают теми предметами, которые для них трудны, за счёт знакомых им дисциплин, считая, что хорошие знания в других предметах компенсируют слабую успеваемость по другим. Однако это ведет к нарастанию трудностей и, в конечном счете, к плохим результатам на экзаменах.

Рекомендуется прямо противоположное отношение к учебным предметам. Нужно сконцентрировать все силы и внимание на том, что неизвестно и сложно. Некоторые студенты считают излишним заниматься теорией тех предметов, с которыми они имеют дело в практической деятельности. Это тоже неверно. Практическая работа не может восполнить теоретических про-

белев. Нередко на экзаменах проваливаются именно те, кто имеет большой практический опыт.

Для правильной организации самостоятельной учебы необходимо планирование и соблюдение правильных пропорций в распределении физических сил и времени среди различных предметов, а также установление целесообразной последовательности их изучения.

Предметы, которые трудны, нельзя никогда оставлять на последний план. За них нужно приниматься со свежими силами. Если же встретится трудный вопрос, в котором разобраться не под силу самому, надо обратиться за помощью к преподавателю. Нельзя приходить в уныние при первых трудностях и в бессилии прекращать работу. Нужно приняться за другую работу и таким образом отдохнуть от первой.

Давно известно, что отдыхать можно, заменяя одно занятие другим.

Это вовсе не значит, что самостоятельную учебу нужно превращать в игру, прекращая работу, как только встретятся трудности. Речь идет только о целесообразности смены предметов, как средства, повышающем производительность учебного труда.

3. Индивидуальная учеба и работа в студенческом коллективе.

Давно доказана целесообразность коллективной подготовки небольшими студенческими группами — по 3-5 человек. Для студентов — заочников это очень сложно, даже если несколько студентов живет в одном и том же районе. Однако и для них, как и для студентов стационара, рекомендуется организовать небольшие коллективы для проработки учебного материала. Работу по проработке литературных источников, по выполнению письменных заданий, расчетных и графических упражнений и др. целесообразно выполнять самостоятельно. Работу в студенческом коллективе нужно хорошо планировать и орга-

низовывать, иначе будет зря потрачено много времени. Все члены коллектива должны приходиться на занятия подготовленными. Нельзя допускать, чтобы одни пользовались трудом других. Коллективные занятия должны обогащать всех участников за счет обмена мнениями, дискуссии по проблемным вопросам. Задача заключается в том, чтобы найти правильное сочетание самостоятельной индивидуальной учебы с коллективной работой. Обе формы необходимы, и каждая имеет свои положительные стороны.

4. Работа с книгой.

Значительная доля самостоятельной учебы приходится на изучение литературных источников. Ниже приводятся несколько педагогических рекомендаций относительно работы с книгой.

а) Различные виды чтения.

Использование литературных источников существенно отличается от чтения беллетристики. Учебный материал нужно проработать. Это — серьезное занятие. И это должен иметь в виду каждый студент, принимаясь за чтение научной литературы. Читать нужно планомерно, по определенной системе, — поэтапно.

Первый этап — ознакомление с книгой в целом. Для этого просматривают оглавление, внимательно читают предисловие, бегло смотрят текст, чтобы ознакомиться со стилем автора, графическим оформлением книги, схемами, рисунками, примечаниями и т.д.

Второй этап — "курсорное или беглое чтение".

Читают весь раздел или всю книгу, но в быстром темпе, кое-что подчеркивая, ставя восклицательные и вопросительные знаки на полях.

Некоторые студенты ограничиваются этим этапом. Не настоящее изучение и запоминание начинается только на третьем этапе.

Третий этап к есть изучение книги.

Если первые два этапа характеризуются беглостью чтения, которое можно проводить в любом, удобном для этого месте (в электричке, в приемной, в саду и т.д.), то на третьем этапе читают медленно, анализируют мысли автора, сопоставляют с уже изученным материалом, записывают новые специальные термины, незнакомые иностранные слова, цитаты, привлекают справочники и словари. Читая, стремятся не воспринимать слова автора как догму, а стараться проникнуть в суть изложения. На этом этапе определяется то, что подлежит запоминанию.

б) Заметки учащихся в книгах.

Если книга является собственностью студента, то на третьем этапе работы студент пользуется карандашом для графической обработки прочитанного. Необходимо выработать определенную систему чтения с карандашом.

Рекомендуется подчеркивать только те предложения или отдельные слова, которые являются ключевыми для данного явления или положения. Длинные предложения лучше отмечать вертикальной чертой на полях книги. Выделенное можно усилить восклицательным знаком на полях. Вопросительный знак означает несогласие с автором или сомнение в формулировке.

Определения выделяются вертикальной чертой и буквой "O" (в немецком "B"), выводы — буквой "B" (в немецком "C"). На полях можно записывать ссылки на другую страницу (см. стр. 14) или на другого автора (см. "Капитал" К. Маркса, том I, стр. 102). Собственные мысли, критические замечания, вновь возникшие вопросы и т.д. можно записывать на верхнем или нижнем поле книги. Можно применять для подчеркивания цветные карандаши, например, все аргументы "про" (за) подчеркивать красным, а все аргументы "контра" (против) синим карандашом. Многие читатели подчеркивают все имена собственные и даты зеленым карандашом. Хорошо продуманная система применения различных цветов для подчеркивания может служить эффективным вспомогательным средством, но ее лучше применять

с толком и чувством меры.

в) Конспекты и выписки.

Изучение литературы требует не только подчеркиваний и заметок в книгах, но и дополнительных самостоятельных записей.

Если книга не является собственностью студента, а взята в библиотеке, единственной возможностью ее обработки является составление выписок для конспекта (для сохранения книги на долгий срок).

Рекомендуются следующие формы извлечения содержания:

План — составляется в кратких формулировках и отражает членение книги на разделы.

Тезисы — передают содержание основных мыслей книги в форме кратких высказываний без обоснований и доказательств, без примеров и выводов.

Конспект — краткое изложение содержания или разделов книги своими словами, подкрепленное оригинальными формулировками автора.

Выписки — дословное извлечение особо важных положений. Для интенсивных занятий конспекты и выписки имеют очень большое значение. Они заставляют учащихся самостоятельно мыслить, находить главное и излагать его в конспективной форме. Обобщение часто бывает более сложным, чем пространное изложение прочитанного.

Если учащийся умеет правильно составить конспект, это говорит о том, что он хорошо понял содержание.

На семинарских или консультационных занятиях иногда в качестве задания студентам поручают составить реферат по той или иной книге или ее разделу. Это — очень ценное упражнение, побуждающее к самостоятельному мышлению и проникновению в глубь изучаемого материала.

5. Запоминание при самостоятельной учебе.

При изучении научного материала в памяти должно накапливаться значительное количество фактов, формул, тезисов и т.д. Учащийся должен прежде всего развивать логическую память. Для укрепления и развития функций памяти — запоминания, воспроизведения — необходимо целенаправленное самовоспитание. Записи лекций нужно регулярно повторять, проведя при этом свою память.

Повторное чтение уже проработанных книг также укрепляет память. Однако мозг учащегося не должен служить только для аккумуляции знаний. Главное его назначение — творческое мышление. Поэтому нельзя перегружать память излишними подробностями. Необходимо выборочное запоминание главного. То, что можно найти в справочниках и в других инструктивных материалах, не следует учить на память. Важнейшие фактические данные запоминаются сами по себе, если часто встречаются в практической деятельности.

У. Техника умственного труда.

Техника умственного труда имеет два главных аспекта. Один — наиболее распространенный — это технико-организаторские вспомогательные средства, облегчающие научную работу. Другой — это сознательное овладение самими умственными процессами, интеллектуальными способностями и навыками. Это — применение диалектической логики в качестве инструмента научного мышления. В этом смысле применяется термин "техника", например, "вопросная техника". Этой стороной техники умственного труда занимаются при изучении дидактического принципа единства конкретного и абстрактного, при изучении "интеллектуального воспитания" и пр.

Относительно вспомогательных средств техники умственного труда, например, "картотеки знаний", альбома вырезок из газет и журналов, работы с библиографической литературой, документацией, библиотекой имеется много литературы.

Однако современное бурное развитие науки обгоняет технику умственного труда. Несоизмеримо применение электронных приборов с накопителями памяти, которые дают мгновенный ответ на заданный вопрос, требовавший в иных условиях работы целой армии научных работников. Это - различного рода тренажеры, репетиторы, контролирующие устройства, наконец, обучающие машины.

Ознакомление учащихся с техникой умственного труда является одной из важнейших задач вузовской педагогики. Чтобы ее решить, недостаточно одной вступительной лекции. Все лекции должны быть посвящены этой задаче. Обучение технике умственного труда должно быть внутренне связано с дидактической организацией учебного процесса. Это должны иметь в виду все педагоги высших учебных заведений.

Н.М.Тарановская, Г.Л.Таукач (Киев).

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

доц. докт. К. Д в о р ж а к

Знания в области психологии имеют большое значение для преподавателя вуза, поскольку каждый член социалистического общества должен бы быть психологом, уметь работать с людьми. Педагогическая теория указывает цель, методы, средства воспитания, а психология — возможности и умение подхода к людям, закономерности человеческой психики. Психологические проблемы неразрывно связаны с проблемами этическими.

Психическая деятельность отличается целостностью, единством, комплексностью, поэтому человека следует понимать в единстве всех сторон его личности. Лишь единство холодного рассудка и горячего чувства (страсть к труду) обеспечивают и научному работнику высокую производительность труда и требуют от него чрезвычайного напряжения духовных сил.

Педагог должен быть психологом, уметь понимать людей, уметь поставить себя на их место. Это требует умения внимательно выслушивать и спокойно наблюдать. Нередко на лице человека отражается душевное состояние, однако было бы неправильно стремиться прочесть все то, что человек мыслит, лишь по выражению его лица. Иногда мы судим о человеке слишком упрощенно, по его поведению, которое может быть в противоречии с тем, что человек думает и чувствует.

Познать человека дело нелегкое. Было бы неправильным наше желание проникнуть во что бы то ни стало в душу человека. Молодежь проявляет особенную чуткость в этом отношении и ревностно охраняет своё право на самостоятельную частную жизнь. Нередко очень трудно найти

благоприятную ситуацию для непосредственного обмена мнениями, а тем более для откровенного разговора о личных делах. Молчанием мы иногда можем узнать больше, чем упорным стремлением вытянуть личные тайны. Навязчивое выяснение чужой душевной боли, скорби несовместимо с психологическим тактом.

Вузовский преподаватель должен стремиться создать такие отношения со студентами, чтобы они его фактически включили в сферу своих интеллектуальных друзей, чтобы они, при обсуждении соответствующих проблем, не смотрели на него как на человека обсуждающего, осуждающего или оценивающего их поступки, а на человека, которому можно довериться.

Педагог должен видеть человека в его развитии, выявлять возможности этого развития. Психолог и педагог эпохи социализма должен всегда исходить из того, что в каждом человеке имеется положительного, доброго. Физическая, умственная, моральная и волевая зрелость во времени не совпадают. Чувства у различных людей оказывают различное влияние на их поступки. Моральный и идейно-политический рост также не является прямолинейным. Следует считаться с тем, что люди растут и далее будут расти политически и морально в ходе своего активного участия в строительстве социализма.

Педагогический оптимизм проявляется в том, что мы не смотрим на человека глазами прошлого. Психолог и педагог не может поддаваться личному волюнтаризму, он не должен абсолютизировать свою личную волю, переоценивать силу своего влияния на человека.

Практическая психология начинается с того, что мы стремимся видеть человека таким, каков он есть, стараемся понять его, найти путь к оказанию ему помощи.

Психологическая проблема состоит не только в умении понять человека, но и правильно обращаться с ним. Психолог

лог и честный человек представляют собой нераздельное целое. Иначе не могли бы попасть в положение софистов или иезуитов, которые также понимали психику людей, но искали в ней лишь человеческие слабости и недостатки для того, чтобы использовать их в своих целях. Работа с людьми требует большого такта во избежание конфликтов, возникающих при решении общественных, научных, педагогических и служебных проблем. Педагогический такт является в своей основе психологическим тактом, связанным с умением и навыками, позволяющими обращаться с молодежью так, чтобы на основе педагогической теории иметь возможность направлять правильное развитие психики молодежи в духе требований, предъявляемых нашим обществом.

Интеллектуальная деятельность проявляется различными способами. Некоторые психологи понимают интеллигентность как способность учиться, однако здесь, как правило, имеется в виду прежде всего качество мышления, продуктивная деятельность (познание связей). Можно говорить и о тенденции мыслить определенным образом, однако эта тенденция не может быть в прямой связи со способностями мыслить определенным образом. Интеллигентность следует отличать от смысленности, которую мы понимаем как тенденцию применять разум в практической жизни. Следует также различать понятия: образованный, ученый, умный. Творческому работнику недостаточно способности логически мыслить, он должен также развивать фантазию, волю, творческое дерзание.

Познавательный процесс осуществляется в различных условиях. В процессе обучения преподаватель должен иметь в виду не только то, что делает он сам (как передает информацию, объясняет понятия и закономерности явлений, закрепляет знания и навыки студента), но также и то, что происходит в психике студента, как с интеллектуальной, так и с чувственной и волевой точек зрения. В своем толковании "треугольника мудрости" ещё Я.А.Коменский утверждал, что умным человеком следует считать не того, кто знает слова,

а того, кто знает вещи. Для того, чтобы овладеть этим умением, он предлагает три пути, составляющие одно нераздельное целое: а) посредством мышления человек познает вещь; б) человек должен уметь передать свои знания другому, поэтому язык является дальнейшим этапом развития познания вещей; в) человек знает вещь только тогда, когда он может её изобразить, изготовить.

Задача вузовской психологии и педагогики научить видеть проблемы и уметь ставить вопросы относится к основным проблемам подготовки студентов для творческой работы на производстве. При этом преподаватель может обучать на примерах своей собственной научной деятельности, путем разъяснения трудностей, с которыми ему самому пришлось встретиться. Работник с высшим образованием должен научиться мыслить самостоятельно, работать творчески, уметь открывать новые данные, закономерности, уметь искать новые пути и методы работы. Следует иметь в виду, что внушение и интуиция не могут заменить систематической работы.

Современная психология ставит также задачу повышения активности студентов в учебном процессе, которую следует понимать, как повышение способности и готовности студента к деятельности и удержанию трудовой энергии на определенном уровне. Особое внимание обращается на мотивацию поведения человека. Теория мотивации помогает воздействовать на молодежь так, чтобы ее поведение определялось положительной мотивацией (общественно значимой и морально обоснованной).

Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы его учебно-воспитательная деятельность была действительно эффективной. Учебная программа определяет, чему надо учить, а дидактической проблемой является правильное определение тех понятий и законов, которые преподаватель должен объяснять. В настоящее время большое внимание уделяется модернизации учебного процесса, однако при подборе новых методов и средств обучения следует предварительно опреде-

лить цель, которая ставится на определенном этапе учебного процесса, и в зависимости от этой цели выбирать те методы и средства, которые являются наиболее целесообразными для данного случая.

При подходе к человеку необходимо учитывать его возрастные особенности, индивидуальные черты и окружающую среду. В возрасте 20 - 30 лет у молодого человека устанавливаются интеллектуальные и трудовые навыки. Проф. Прихода рекомендует для этого периода такие методы воздействия как объяснение с дискуссией, деловое, документальное убеждение, побуждение к мышлению, рассуждению и т.д. Третье десятилетие жизни является у человека периодом максимальной свежести и энергии, однако для этого периода характерна и рутинизация мыслительных операций. Несмотря на то, что уровень мнемонической функции в этот период несколько снижен, люди способны лучше организовать запоминаемый материал. Кроме возрастных особенностей следует учитывать также индивидуальные свойства в отношении памяти, мышления и способности учиться. Для возраста от 30 до 45 характерна стабилизация сил и кульминация их производительности. Это период максимальной трудоспособности. В возрасте 45 - 60 лет человек сохраняет трудоспособность, поскольку недостаток энергии он компенсирует экономией сил и долготным опытом.

Многое зависит от умения преподавателя убеждать студентов. Это относится, прежде всего, к логичности построения занятий, подбору доказательств и фактов. Иногда преподаватель недостаточно учитывает уровень студентов, предполагает знания, которых у студентов нет. Случается, когда преподаватель с хорошей деловой и логической подготовкой усыпляет свою аудиторию своим неинтересным, флегматичным изложением ("заклинатель"). Положительное воздействие оказывает преподаватель, который на основе хорошей подготовки "мыслит вслух", т.е. развивает перед студентами свои мысли в точно подготовленной последовательности.

Правильного и умелого подхода к студентам можно ожидать от такого преподавателя, который любит молодежь.

Согласно Макаренко, основой социалистического гуманизма является сочетание доверия к человеку и требовательности к нему. При этом следует учитывать, что как недостаточная, так и чрезмерная требовательность оказывают на студентов демобилизующее воздействие.

Большое значение имеет психологическая проблема преподавательского призвания. Результат воспитательного воздействия преподавателя зависит не только от самого преподавателя, но и от отношения студента к преподавателю, (положительное, безразличное, отрицательное), которое оказывает влияние и на отношение студента к учебной дисциплине, зачастую и к учению вообще. Преподаватель может расположить к себе различными способами: своим научным авторитетом, популярностью, красноречием, готовностью помочь и т.д. Преподаватель должен освоить некоторые педагогические навыки, но он не должен стать их жертвой. Важной проблемой является степень дружеских отношений между преподавателем и студентом. Преподаватель должен внушать студентам определенное чувство дистанции, стать для них авторитетом, который однако не должен препятствовать тому, чтобы студенты делились с преподавателем своими трудностями и проблемами. Преподаватель должен знать свою силу и свои слабости: хорошим преподавателем человек не рождается, а постепенно становится.

Молодые преподаватели нередко не делают различия между основным и второстепенным материалом, стремятся научить студентов всему тому, что знают сами, склонны переоценивать возможности учебного материала и недооценивать логически и педагогически благоприятные методы его изложения. Неблагоприятную реакцию студентов вызывает иногда и чрезмерная требовательность. Вместе с этим молодой преподаватель обладает преимуществом понять психику студента лучше, чем старшие люди, склонные мыслить и чувствовать привычными категориями.

Новодворскис А.И. (Каунас)

РАБОТА СЕКЦИИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
ПРИ ЛЕЙПЦИГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИМ.К.МАРКСА.

Данный очерк составлен по материалам тезисов секции вузовской педагогики при университете им.К.Маркса в Лейпциге.

В декабре 1965 г. при Лейпцигском университете им. К.Маркса была создана секция вузовской педагогики под руководством доктора пед.наук Ханса Комрада. В состав секции вошло 30 человек профессорско-преподавательского состава, среди них - 13 профессоров.

Секция занялась исследованием предмета "вузовской педагогики", исходя из двух аспектов значение слова "педагогика". Был организован семинар по вопросам вузовской педагогики, который составляет ядро секции.

На первом заседании секции вузовской педагогики были обсуждены задачи и основные принципы работы секции и темы докладов.

В основу работы секции были положены следующие положения:

I. В педагогическом процессе участвуют преподаватели высшей школы и студенты. Ссылаясь на определение доктора Шаллера, секция характеризует комплексный процесс воспитания в вузе как управляемый педагогический процесс с одной стороны и индивидуальный процесс самообучения и самовоспитания учащихся с другой стороны. По мнению секции вузовской педагогики в понятие воспитания входят только целенаправленные и управляемые процессы человеческого формирования путем совместной деятельности преподавателей и студентов.

Эти реальные процессы сознательного прямого самоформирования студентов и управляемого формирования их составляют предмет исследования и теории вузовской педагогики в смысле выделения особой дисциплины — науки о воспитании, которая является научным отражением реального процесса воспитания студентов.

I. 2. Предмет "вузовская педагогика" очень обширен. Вузовская педагогика должна исследовать не только процессы преподавания в вузах, общий комплекс академического учебного процесса, но и самостоятельную учебную и научно-производительную деятельность студентов, их политическую и культурную деятельность. Эти четыре аспекта — учебная, научная, политическая и культурная работа студентов составляют единый процесс обучения.

I. 3. Педагогика высшей школы должна исследовать закономерности процесса воспитания в этих четырех аспектах, т.е. исследовать весь процесс учебы и отобразить свои познания в теории.

I. 4. Воспитание и обучение являются общественными явлениями. Вследствие связи между обществом и воспитанием общественные факторы и закономерности оказывают влияние на учебную деятельность. Обучение — не самоцель, оно должно служить строительству социалистического общества, в центре внимания которого находится человек, в котором все делается на благо человека.

К предмету вузовской педагогики относится также изучение способов воздействия общественных начал на все имманентные (личные) моменты, определение роли и значение воспитания в вузе при развернутом строительстве социализма. Таким образом, вузовская педагогика должна заниматься не только методами обучения, но и процессом формирования выпускников нового типа, которые, по словам Вальтера Ульбрихта, сказанным им на II пленуме ЦК Единой социалистической партии Германии "будут верны Германской Демократической рес-

публике, теоретические знания которых будут сочетаться с практическим опытом, со знанием законов экономики". Выступая с докладом на пленуме, В. Ульбрихт изложил, каким образом развитие производительных сил и социалистических производственных отношений в условиях научно-технической революции обязательно влияет на определение содержания, методов и форм организации обучения. Почему развитие вузовской педагогики имеет в настоящее время такое большое значение?

Секция вузовской педагогики отвечает на этот вопрос следующим образом:

1) Исключительный темп развития научных знаний и в связи с этим увеличивающаяся интеграция наук при одновременной их специализации требуют соответственного изменения содержания и методов обучения в высшей школе.

2) Осуществление научно-технической революции в ГДР требует преобразования педагогики, чтобы выпускники вузов могли решительно включиться в непосредственную производственную деятельность. Они должны быть подготовлены для участия в формировании членов социалистического общества и уметь повести за собой людей в деле революционного преобразования производства. По словам В. Ульбрихта: "Общие факторы научно-технической революции действуют и в условиях социалистического производства и особенно в конкретных условиях построения социализма в ГДР. Перед нашими вузами и университетами стоит историческая задача - воспитать всесторонне образованных, преданных делу социализма людей, которые оправдают надежды рабочего класса, людей, которые будут отвечать моральным, этическим и политическим требованиям как руководители социалистического коллектива".

Само собой разумеется, что люди, в том числе и студенты, формируются прежде всего благодаря тем реальным изменениям, которые происходят в обществе на пути к социализму и коммунизму. Эти громадные изменения должны войти в сознание студентов со всеми возникающими при этом проблемами, со всеми закономерностями и противоречиями. Будущие выпускники вузов

должны быть способны принять сознательное участие в революционном процессе. Политика отделения педагогики от политики — бессмысленна, она заранее обречена на провал, потому что педагогика и политика едины с точки зрения законов объективного развития. Однако было бы неправильно ожидать только от вузовской педагогики решения всех проблем, которые возникают на пути становления студентов как строителей и ученых социалистического общества. В комплексе факторов, которые влияют на формирование учащихся, целенаправленные педагогические мероприятия являются только одной частью, обладающей однако непрерывно растущим значением.

В своей работе секция вузовской педагогики стремится к тому, чтобы каждый ученый, работающий преподавателем, опирался в своей педагогической и дидактической деятельности на научную теорию и на знание объективных закономерностей педагогического процесса. Однако на первых порах секции вузовской педагогики приходится преодолевать ряд предрассудков, распространенных среди части преподавателей вузов. Так некоторые педагоги считают, что научить "педагогическому искусству" нельзя, что его определяет врожденный педагогический талант. Некоторые преподаватели вузов высказывают серьезные опасения, не примет ли распространение и пропаганда вузовской педагогики академический характер и не приведет ли это к снижению научного уровня.

Эти возражения против вузовской педагогики также стары, как и попытки ввести такую дисциплину в университетах. Одним из наиболее ярких противников вузовской педагогики был Фридрих Паульсен, который известен как автор "Истории научного преподавания". В одной из своих работ, опубликованной в 1900 г., он полемизировал с астрономом Ферстером, который выступал за введение вузовской педагогики. Паульсен указывал на то, что германский университет до сих пор развивался стихийно, без педагогической теории. Он опровергал то, что искусству вузовского преподавания вообще можно учить. С организационной точки зрения он также считал невозможным преподавать вузовскую педагогику. Он спрашивает, кто же дол-

жен готовить преподавателей для вузов. Возникает потребность в школе, готовящей преподавателей вузовской педагогики и т.д. до бесконечности. "Учителя для учителей, которые учат, как обучить учителей педагогическому искусству".

Вопреки этим возражениям в Германии с 1889 до 1934 г. существовал союз преподавателей вузов. Однако успехи этого коллектива были незначительны. Следует отметить, что тогда не удалось создать институт или хотя бы кафедру вузовской педагогики. Удалось добиться только одной штатной должности преподавателя вузовской педагогики в университете в Грайфевальде. Каков же современный уровень развития вузовской педагогики в ГДР и, в частности, в Лейпцигском университете им. К. Маркса.

Для того, чтобы могла развиваться такая дисциплина, как вузовская педагогика, в одной части Германии должно было возникнуть социалистическое государство и социалистическое высшее образование. В ГДР вузовская педагогика достигла такого уровня, каким по праву гордятся педагоги. Приведем некоторые данные:

В 1960 г. была создана Центральная комиссия по вопросам вузовской педагогики при Государственном Секретариате высшего и специального образования. Она объединила представителей вновь созданных высших педагогических учреждений при университетах в Берлине, Дрездене, Лейпциге, Ростоке и в педагогическом институте в Потсдаме.

Эта Центральная комиссия явилась центром обмена опытом, координации теоретической и исследовательской работы, а также консультационным пунктом Государственного Секретариата по вопросам вузовской педагогики. Одним из важнейших достижений комиссии является обобщение опыта в области вузовской педагогики в серии статей, изданных по инициативе Центральной комиссии. Первые шесть номеров сборника уже вышли из печати; два из них составлены педагогами института обучения взрослых при Лейпцигском университете им.

К.Маркса.¹⁾ С 1966 г. сборник выходит, как приложение к журналу "Высшее образование".

Различные педагогические организации развернули широкую организационную и исследовательскую деятельность в области вузовской педагогики. Ведущей в этой области является секция вузовской педагогики и семинар по этим же вопросам при Лейпцигском университете. Это пока единственная педагогическая организация в ГДР, которая систематически и последовательно готовит смену научных работников по вопросам систематической педагогики, специальной дидактики отдельных дисциплин, истории педагогики и психологии. В течение короткого времени 5 групп со 120 слушателями окончили курс вузовской педагогики и сдали дополнительный экзамен по этой дисциплине. Слушатели прибыли из 7 различных университетов и вузов. Кроме этого 520 аспирантов прослушали курс вузовской педагогики по 18 учебным дисциплинам. 8 из них предназначены для Лейпцигского университета им. К.Маркса, 10 - для других вузов и медицинской академии.

Задачи, которые стоят перед секцией вузовской педагогики, заключаются:

а) в пропагандировании вузовской педагогики в соответствующих учебных заведениях,

б) в обмене опытом между представителями вузовской педагогики и педагогами-практиками

в) в привлечении активных сотрудников из числа специалистов для разработки теории вузовской педагогики, в частности путем публикации статей по вопросам проблематики воспитания студентов в духе социализма,

г) в определении стимулов для написания статей по вопросам вузовской педагогики в различных областях знаний,

¹⁾ В настоящем выпуске частично освещаются работы этого сборника.

д) в объединении вузовских преподавателей, которые окончили высшие педагогические курсы или курсы повышения квалификации, по ведению вузовской педагогики и которые хотят активно работать в этой области,

с) в целесообразной выработке научной тематики по вопросам вузовской педагогики.

Тарановекая, Г.Л.Таужач
(Киев).

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФИЛЯ
СПЕЦИАЛИСТА
Курт Реннер.

Научный сотрудник института обучения взрослых при Лейпцигском университете им. К.Маркса Курт Реннер посвящает свою статью в юбилейном сборнике "Социалистическая вузовская педагогика" проблемам формирования профиля специалиста в ГДР в области сельскохозяйственного производства. В статье рассматриваются особенности аграрного развития в ГДР, обусловленные победой социалистических производственных отношений во всем народном хозяйстве, а также вопросы организации специальных сельскохозяйственных школ в связи с аграрным развитием ГДР и в связи с этим вопросы формирования профиля специалиста.

В В Е Д Е Н И Е.

Первые зачатки сельскохозяйственного обучения в ГДР относятся к концу 18 века. К этому времени была ликвидирована трехпольная система и связанная с ней чересполосица. До конца 18 века не чувствовалась прямой необходимости в специальном сельскохозяйственном обучении, так как при относительно простом феодальном способе ведения хозяйства было достаточно передавать практический опыт от поколения к поколению без помощи специальных учебных заведений.

С внедрением в сельское хозяйство капиталистического способа производства и связанного с ним перехода к интенсивному севообороту и ярко выраженному товарному хозяйству проявилась общественная необходимость в специальной подготовке сельскохозяйственных кадров. Начавшаяся вслед за этим конку-

ренция и дифференциация производства, продолжающиеся до наших дней, сделали эту необходимость еще более острой.

Можно сказать, что дифференциация сельского хозяйства вызвала необходимость в дифференциации обучения. Исторически сложились такие группы сельскохозяйственных учебных заведений: высшие, средние и низшие.

Рождение нового социалистического государства немецкого народа ГДР — коренным образом изменила положение дел в сельском хозяйстве. Возникли новые сельскохозяйственные учебные заведения с единой структурой, основу которой составляют специальные средние школы сельскохозяйственного профиля. Новая система хозяйствования породила новую систему образования, призванную обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров специалистов для сельского хозяйства.

Представляет интерес исследование развития сельскохозяйственных специальных школ в ГДР с марксистских позиций и их трансгredientных основ — факторов, лежащих вне педагогической сферы, но оказывающих влияние на нее. Таким важнейшим фактором является аграрное развитие в ГДР. Необходимо установить связи между важнейшими периодами аграрного развития в ГДР и развитием специальных школ, чтобы на их основе построить выводы о профилях специальностей, необходимых для сельского хозяйства ГДР.

1. Особенности аграрного развития в ГДР в условиях социалистических производственных отношений.

На теперешней территории ГДР с 1945 г. произошли огромные социально-экономические изменения, которые оказали решающее влияние на развитие сельскохозяйственного образования.

Были установлены новые экономические связи между рабочим классом и трудящимся крестьянством путем внедрения дифференцированной системы сбыта. Демократическая земельная реформа, которая явилась выражением крепнущего союза рабочего класса и трудового крестьянства, ликвидировала экономическую базу для воскрешения милитаризма и исторически пережившего себя

пикерства и создала в стране совершенно новое социально-экономическое положение. Крупное землевладение было полностью ликвидировано, а земли распределены среди народных сельскохозяйственных кооперативов. Почти треть всех крестьянских хозяйств стала принадлежать крестьянским кооперативам. Решающей мерой для установления тесного производственного союза между рабочим классом и трудовым крестьянством было создание машинопрокатных станций. Эти станции не только оказывали трудящимся крестьянам материальную помощь, но и являлись важными центрами по обучению современным способам сельскохозяйственного производства.

За период с 1949-1955 г.г. рабоче-крестьянская власть создала в ГДР важные предпосылки для построения социализма. Социалистический сектор в промышленности непрерывно увеличивался и все лучше обеспечивал сельское хозяйство современными средствами производства.

Аграрная наука все более ориентировалась на непосредственное внедрение научных методов в сельскохозяйственное производство. Ярким выражением этого было решение от II.10.1951 г. о создании Германской Академии сельскохозяйственных наук. Стремления рабоче-крестьянского государства к созданию материальных и научных предпосылок для необходимого роста сельскохозяйственного производства вступили в противоречие с простым товарным хозяйством. В условиях рабоче-крестьянского государства противоречия в сельском хозяйстве можно было ликвидировать только социалистическим способом, путем сохранения и дальнейшего укрепления союза между рабочим классом и трудящимся крестьянством.

С провозглашением решений II партийной конференции от 9-12.7.1952 г. о создании основ для построения социализма в ГДР в сельском хозяйстве стал совершаться планомерный переход к развернутому социалистическому крупному сельскохозяйственному производству при активном содействии имеющимся и новым сельскохозяйственным производствен-

ным кооперативам. Машинотракторные станции, образованные из прежних машино-прокатных станций, наряду со своими политическими и культурными функциями, содействовали осуществлению перехода к социалистическому способу производства, созданию материально-технической базы для крупного кооперативного сельскохозяйственного производства на основе современной техники.

Характерным признаком последующего этапа общественного развития в ГДР (1956-1961) была борьба за победу социалистических производственных отношений во всем народном хозяйстве. Весной 1960 г. осуществилось массовое вступление крестьян в сельскохозяйственные кооперативы. Благодаря этому была успешно решена труднейшая задача переходного периода от капитализма к социализму и укреплены классовые основы рабоче-крестьянского государства.

Сельскохозяйственные кооперативы превратились в самостоятельные социалистические производственные единицы, в которых экономические законы социализма стали решающим фактором производства. Эти кооперативы превратились в современные крупные социалистические предприятия, нуждающиеся в новых социалистических высококвалифицированных кадрах.

II. Организация специальных сельскохозяйственных школ в связи с аграрным развитием ГДР.

Революционные процессы, которые совершаются в сельском хозяйстве ГДР с 1945 года, содействовали революционному развитию сельскохозяйственного образования во всех его формах-начальной (младшей), средней и высшей.

Наиболее важное значение для обеспечения сельского хозяйства ГДР квалифицированными кадрами в новых условиях имеют начальные и средние специальные школы. Поэтому вопро-

сам целевой установки и организации обучения в этих школах и следует уделить наибольшее внимание.

В начале (до 1949 г.) задача начальных (младших) сельскохозяйственных учебных заведений состояла в подготовке кадров для мелких и средних сельскохозяйственных предприятий. Первоначальный срок обучения — два зимних семестра, а впоследствии — один год.

Средние земледельческие школы с годичным сроком обучения призваны были готовить агрономов для народных сельскохозяйственных предприятий. Эти агрономы должны были выполнять административные и педагогические функции. Однако потребность в квалифицированных кадрах для машинотракторных станций, народных сельхозпредприятий, государственно-административного аппарата и демократических организаций росла в соответствии с новыми производственными задачами и обусловила увеличение срока обучения до двух лет (с 1949 года). Многие из выпускников этих школ поступали на сельскохозяйственный факультет вновь открытых университетов. Таким образом стал выкристаллизовываться трехгодичный курс обучения, в котором сельскохозяйственные школы играли по существу роль начальной ступени специального обучения. Трехгодичный курс обучения давал государственный диплом агронома. Период с 1949 по 1950 год характеризуется организацией единого сельскохозяйственного обучения с трехгодичным курсом. Учебный материал был разделен на три, согласованных друг с другом курса, подчиняющихся единой программе: на первом курсе — основы естествознания и общественных наук, на остальных двух — специальные дисциплины. Учащиеся не могли после первого курса оставлять школу и возвращаться на свои сельхозпредприятия, так как обучение осуществлялось не по принципу концентрических кругов, а по линейному принципу распределения учебного материала.

Одновременно было ликвидировано имевшее место ранее разделение на женские и мужские школы. Были созданы сельскохозяйственные школы с единой структурой, работающие по еди-

ным учебным планам. Они готовили специалистов не только для крестьянских хозяйств, но в первую очередь агрономов для машино-прокатных станций и зоотехников для сельскохозяйственных производственных кооперативов, которые должны были пропагандировать новые научные положения в области сельского хозяйства. Выпускники сельскохозяйственных школ могли работать также в государственных и кооперативных сельскохозяйственных торговых организациях и выполнять функции ассистентов в сельскохозяйственных школах. В 1952 году в специальных сельскохозяйственных школах произошло разделение на специализации: земледелие-растениеводство и животноводство. Такая специализация была вызвана объективной необходимостью, но имела ряд организационных недостатков и на практике не дала желаемого эффекта.

К 1957 году можно было констатировать, что демократизация специального обучения в основном закончена, но необходимо было превратить специальные школы в подлинные социалистические учебные заведения. Агрономы выдерживали государственный экзамен, получали право работать в совхозах не только в качестве агрономов или зоотехников на машинно-тракторных станциях, но и принимать непосредственное участие в советах крупных сельскохозяйственных предприятий. Они должны были стать ответственными организаторами кооперативного сельскохозяйственного производства и бороться за победу социалистических производственных отношений в сельском хозяйстве.

В новых условиях концентрации и специализации социалистических сельскохозяйственных предприятий разделение на специальности "земледелие-растениеводство" и "животноводство" стало вызывать ряд трудностей. С начала 1957 года произошло объединение этих специальностей в единый широкий профиль.

Была предпринята попытка осуществить всестороннюю связь с социалистической производственной практикой. В специальные школы стали принимать учащихся более взрослого возраста. Увеличилось число учащихся с законченным деся-

тлетной политехническим средним и специальным образованием. Специальные сельскохозяйственные школы стали научными центрами, выпускники этих школ, также как и выпускники вузов, получали законченное образование, основанное на научных достижениях и связанное с практикой. В 1962 году наступил новый этап, продолжающийся до наших дней, этап, характеризующийся развернутым строительством социализма. В области сельскохозяйственной подготовки большое значение имело "решение об обучении, назначении, распределении и перераспределении сельскохозяйственных кадров со специальным образованием", 1962.¹⁾

Начиная с 1962-63 учебного года, все учащиеся специальных сельхозшкол работают в летние месяцы на социалистических сельскохозяйственных предприятиях. Четыре дня в неделю они практически работают или выполняют руководящие функции (в зависимости от проходимого раздела курса). Два дня в неделю они самостоятельно занимаются, принимают участие в семинарах и консультациях.

Новая форма обучения революционизировала все моменты в области педагогики и специальности и выдвинула совершенно новые проблемы, которые должны найти научное обоснование в кратчайший срок.

Институт обучения взрослых, являясь важнейшим научным центром в области специального сельскохозяйственного обучения, взял на себя большое обязательство по научной обработке актуальных педагогических задач. В настоящее время он занимается проблемой установления оптимального содержания учебных предметов и оптимального соотношения общеобразовательных и специальных предметов в специальных сельскохозяйственных школах.

III. Некоторые вопросы формирования профиля специалиста.

При изучении развития специальных сельскохозяйственных школ за последние 15 лет становится очевидным, что эти шко-

лы превратились в такие учебные заведения, которые готовят организаторов социалистических сельскохозяйственных предприятий.

Содержание отдельных учебных предметов изменилось количественно и качественно в соответствии с задачами обучения и формами организации.

Разделение курса обучения на отдельные учебные предметы с момента образования специальных сельскохозяйственных школ до наших дней не претерпело существенных изменений. Относительно неизменное разделение курса на отдельные предметы позволяет сделать вывод о том, что в специальных сельскохозяйственных школах ГДР учебная программа состоит как из общеобразовательных, так и из специальных предметов.

Под общеобразовательными предметами понимаются такие самостоятельные учебные предметы, которые углубляют общее и политехническое образование. Они сообщают знания из областей естествознания и обществоведения. Эти предметы в значительной мере способствуют воспитанию морали, эстетики и физическому развитию, расширяют кругозор будущих специалистов, знакомят их с важнейшими процессами общественного производства и основами их технологии. Они должны научить молодых специалистов и после окончания учебы самостоятельно овладевать новыми знаниями и творчески работать в своей специальной области.

Дальнейшие исследования должны определить оптимальное соотношение между общеобразовательными и специальными предметами в новых условиях. Проведенные ранее исследования ограничивались прежде всего количественным анализом. Что касается качественных изменений, то на основании десятилетней работы в специальной школе и трех лет работы в институте обучения взрослых можно сделать вывод о том, что содержание предметов обучения за последнее десятилетие все более ориентируется на социалистическое крупное

сельскохозяйственное производство. Все учебные предметы и прежде всего специальные, делают акцент на тех разделах, которые непосредственно связаны с будущей деятельностью выпускников специальных средних школ. Специальные предметы сообщают те характерные знания и навыки, которые необходимы для той или иной специальности

Изменение соотношения между общеобразовательными и специальными предметами указывает на ту проблему, которая требует научного подхода, а именно: установление оптимального качественного и количественного соотношения между общеобразовательными и специальными предметами.

Пора уже переработать всю систему учебных предметов в специальных сельскохозяйственных школах в соответствии с новыми социальными условиями и задачами подготовки все-сторонне образованных специалистов, имеющих марксистское мировоззрение и социалистическое отношение к труду.

Так как в социалистическом обществе можно заранее распределить направление развития материального производства, можно делать научные прогнозы относительно дальнейшего развития специальных школ вообще и отдельных учебных предметов в частности. Это поможет избежать ошибок и своевременно заняться разработкой соответствующих проблем. Данное обстоятельство имеет положительное значение не только для дальнейшего развития специальной подготовки молодых специалистов, но и содействует оптимальному развитию всего социалистического общества.

Н.М.Тарановская, Г.Л.Таукач (Киев).

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ГДР

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ ГДР.

Осуществление закона о единой социалистической системе образования, развитие народного хозяйства, науки и техники предъявляют повышенные требования к обучению студентов и привлечению научно-исследовательских кадров высшей школы к решению задач социалистического строительства. В связи с этим возникает необходимость в концентрации и профилировании учебной и научной работы в соответствии с потребностями народного хозяйства, науки и общественного развития с целью создания научной базы для народного хозяйства, быстрого и продуктивного освоения результатов научно-исследовательской работы и подготовки социалистических кадров.

Как осуществляются эти задачи в вузах Германской Демократической республики?

1) Учебная работа на современном этапе обучения и воспитания студентов проводится на основе закона о единой социалистической системе образования. К студентам предъявляются высокие требования не только как к будущим высококвалифицированным специалистам, но и как к будущим строителям социалистического общества. В центре воспитательной работы находится воспитание у учащихся высоких принципов морали, твердости характера и готовности к трудовой отдаче, социалистического патриотизма и интернационализма. В основу педагогики Германской Демократической республики положен принцип воспитания в коллективе и через коллектив, принцип тесной связи теории с практикой.

Обучение студентов производится на широкой технической, математико-естественнонаучной и общественно-политической базе. Обучение в вузах строится на основе общеобразо-

вательной политехнической средней школы с широким профилем. Срок обучения устанавливается в соответствии с требованиями общества, развитием науки, опытом высшего образования в ГДР и в других странах, а также в соответствии с экономическими возможностями ГДР. Срок обучения на отдельных ступенях обучения устанавливается в зависимости от содержания и объема учебного материала для различных специальностей. Новая система обучения стремится отразить растущее значение основополагающих наук в процессе осуществления технической революции, процесс интегрирования и специализации наук и быстрый рост объема знаний в науке и практике.

В соответствии с этими требованиями и, опираясь на уже накопленный опыт, в частности в области естествознания и технических дисциплин, в вузах ГДР предусматриваются следующие циклы обучения:

1. Общенаучный и общетехнический цикл.
2. Общепрофессиональный цикл по данному профилю.
3. Специальный цикл обучения.
4. Научно-исследовательская подготовка.

1. Задачей первого цикла является общенаучная и общетехническая подготовка в области естествознания, обществоведения, профессиональных основ, приобретение навыков для чтения специальных текстов на иностранных языках, спортивная и военная подготовка.

Общенаучный и общетехнический цикл обучения заканчивается зачетом, успешная сдача которого является предпосылкой для перехода к общепрофессиональному циклу обучения.

2. Задачей общепрофессионального цикла является продолжение обучения по отдельным специальным дисциплинам, изучение теоретических, технических и экономических проблем данной специальности, обучение методике научной работы по данному профилю.

Общепрофессиональный цикл включает в себя длительную практику. Общепрофессиональное обучение заканчивается Государ-

ственным экзаменом, который дает право на получение звания недипломированного специалиста.

После Государственного экзамена в соответствии с государственными планами и проявленными способностями осуществляется переход студентов к специальному циклу обучения или научно-исследовательской подготовке.

3. Задачей специального обучения является подготовка в узко специальной области практики.

Специальное обучение производится по учебному плану, который включает в себя наряду с обязательными дисциплинами дисциплину, самостоятельно выбранную студентом в соответствии с его будущей практической деятельностью и научными интересами.

Специальное обучение продолжается один год. В смежных областях знаний (на стыках наук) оно может продолжаться до 2 лет.

Специальное обучение заканчивается защитой дипломной работы и присуждением диплома.

4. Задачей научно-исследовательской подготовки является планомерное обучение высококвалифицированных научных кадров, которые смогут участвовать в развитии науки, производства и социалистического общества.

Научная подготовка длится от 2 до 3 лет. Заканчивается она защитой диссертации и присуждением степени доктора наук.

II. Научно-исследовательская работа.

Потребности народного хозяйства, развитие общества и науки предъявляют повышенные требования к научно-исследовательской работе в вузах. Научно-исследовательская работа в вузах ГДР производится в соответствии с перспективными планами научных исследований в области естествознания, техники и общественных наук.

Основные усилия вузовской научной работы направляются на решение таких задач, которые обеспечивают настоящую научную базу для промышленного производства. В связи с этим стремятся сконцентрировать исследуемые в университетах и вузах различные научные темы на решение комплексных научных вопросов. Решение задач производится на основе тесного сотрудничества основополагающих и прикладных наук. В области технических наук осуществляется проникновение математики, естествознания и экономики в технологию научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская работа в вузах проводится в соответствии с задачами и целями академической учебы. Между научно-исследовательской работой в вузах и других научных учреждениях со одной стороны и промышленностью и сельским хозяйством с другой стороны установлена тесная взаимосвязь, которая обеспечивает связь между техническим развитием прикладных и основополагающих наук.

Ученые ГДР разрабатывают новые и более совершенные формы социалистического общественного труда, опирающиеся на процесс концентрации и кооперирования научной работы. Они работают над созданием соответствующей организационной формы для руководства научной работой и процессами развития науки.

В результате изменений в процессе обучения, в области научного развития и в процессе концентрации и кооперирования научной работы возникло программирование обучения и научной работы в вузах.

Главное направление развития и определение профилей в области обучения и научно-исследовательской работы вырабатывается с учетом тенденций и направлений развития науки, народного хозяйства и всей политической и общественной жизни страны.

Для обеспечения руководства научной работой в вузах, которое гарантировало бы единство обучения, воспитания и

научной работы, созданы проблемные секции. Секция соединяет планирование и руководство научно-исследовательской работой с обучением и социалистическим воспитанием и ведет в соответствии с принципами программирования к дальнейшей концентрации научно-исследовательских кадров и кооперированию в области научной работы, работа секций является комплексным обобщением основ научных и прикладных исследований, технико-экономического использования их результатов. Секции имеют многообразные формы и не подчиняются никаким схемам. Секции объединяют большие рабочие коллективы, которые часто выходят за пределы одного института или факультета. Секции являются центрами обучения и научно-исследовательской работы.

Секции обязаны устанавливать в рамках научно-исследовательских коллективов тесные связи с другими коллективами или институтами. В условиях ГДР они являются высшей формой социалистического коллективного труда в вузах.

Н.М.Тарановская, Г.Л.Таукач (Киев).

О РАБОТЕ КАФЕДРЫ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПРИ ВАРШАВСКОМ ПОЛИТЕХНИКУМЕ.

При Варшавском политехникуме (Политехнический институт) в 1963 г. была основана кафедра (институт) методов обучения и воспитания, которая проводит работу по педагогике высшей школы. Фактически работа в области педагогики высшей школы была начата уже раньше, в 1960 г. в рамках воспитательной комиссии, созданной при сенате политехникума. Перед названной комиссией стояли следующие задачи:

- 1) Организовать и проводить научно-исследовательскую работу в области педагогики высшей школы;
- 2) Организовать и проводить педагогические и социологические исследования, касающиеся студенчества;
- 3) распространять педагогические знания среди работников учебного заведения;
- 4) анализировать результаты образовательной работы среди студентов и разработать на их основе дидактические выводы относительно модернизации и улучшения преподавания.

Со стороны комиссии были организованы следующие мероприятия:

В 1959/60 учебном году проводились педагогические курсы (10 лекций и 5 семинарских занятий) для преподавателей политехникума. Участвовало около 1000 слушателей. Свидетельства о получении педагогической подготовки получили

679 участников на основе заключительного коллоквиума. Материалы этих курсов были изданы в ротапринтере. В 1967 г. вышло уже 3-ье издание. При помощи анкетирования были установлены особенности усвоения педагогических знаний и мнения участников названных курсов. 86% участников сочли курсы целесообразными и выразили желание даже увеличить их объем. 20% курсантов кроме участия на курсах читали еще и литературу, 70% ограничились лишь чтением опубликованных материалов курсов, 10% ничего не читали. Был задан и вопрос о применении новых форм обучения в своей личной практике. На этот вопрос ответили только 30% опрошенных.

Особое внимание комиссии было обращено на работу со студентами первых двух курсов.

В 1960 г. было организован двухнедельный дидактический семинар для кураторов группы первокурсников и в 1966г. общевузовская научно-методическая сессия для работников, работающих со студентами первых двух лет обучения. Наряду с этим в период 1959-63 г.г. было проведено анкетное обследование среди студентов первого года обучения. Был подготовлен и каждый год переиздавался справочник для первокурсников, раздаваемый им бесплатно.

В 1965/66 учебном году было проведено анкетное обследование студентов 1, II и III годов обучения, чтобы установить особенности приспособления первокурсников к условиям вуза, причины отсева на II и III году обучения и причины препятствующие многим студентам окончить учебу в срок.

Результаты исследований публикуются в информационном бюллетене кафедры методов обучения и воспитания.

Выяснилось, что формальное приспособление к жизни учебного заведения происходит довольно быстро. В этом имеет значительную заслугу справочник для первокурсников (по мнению 80% опрошенных), 30% опрошенных чувствовали содействие при адаптации и со стороны преподавателя-куратора, но по разным специальностям наблюдались в этой части довольно большие различия. Было установлено, что существует явная корреляция между активностью кураторов и степенью адапта-

ции студентов. Процесс социальной адаптации протекал несколько медленнее. Затрудняют процесс адаптации субъективные впечатления¹⁾ "о огромном количестве материала", ²⁾ недостатки методического характера и атмосфера обучения ³⁾ отсутствие атмосферы кооперации в группах.

В интересах преодоления этих причин инадаптации требуется более глубоко проанализировать содержание программ, а также пути их осуществления, с другой стороны, следует развивать у студентов умение использовать рациональные методы организации своей работы.

В 1965 г. был ректором назначен ученый совет кафедры (института) из числа профессоров и доцентов Варшавского политехникума и Варшавского университета. Руководит кафедрой проф. доктор Зофия Кветлинська.

Источники: Biuletyn N 1,2,3. Zakład Metod Nauczania i Wychowania Politechniki Warszawskiej.

Х.И.Лийметс (Тарту)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ НАУЧНЫХ КАДРОВ

Манфред Видманн

Директор института обучения взрослых, доцент Манфред Видманн посвящает свою статью во 2 номере сборника "Социалистическая вузовская педагогика", издаваемого при Лейпцигском университете им. Карла Маркса, проблемам подготовки молодых научных кадров.

Объем и значение вузовской педагогики в условиях строительства социализма и коммунизма значительно возрастает. Происходит преодоление старого ненаучного мировоззрения, отсталости старой школы и профессионального обучения, устранение несоответствия между старой и новой школой на основе дополнения и обновления знаний, освоение культурного наследия, установление научного мировоззрения на основе материалистической диалектики и укрепление педагогических принципов социалистической высшей школы. В международном масштабе - это относится и к социалистическим, и к капиталистическим странам - везде вузовской педагогике уделяется большое внимание. Выражением растущего значения вузовской педагогики является всемирная конференция ЮНЕСКО по вопросам обучения взрослых, состоявшаяся в Канаде. На этой конференции была создана Международная организация университетов по вопросам вузовской педагогики - Международный конгресс по вопросам университетского образования взрослых¹⁾, который провед в Копенгагене в начале июня 1965 года Всемирную конференцию. Все это весьма пока-зательно и поэтому статья представляет несомненный интерес.

Наука, занимающаяся изучением обучения взрослых как реальным педагогическим процессом, называется вузовской педа-

¹⁾ International Congress of University Adult Education.

гогией. Задачи этой науки в значительной степени зависят от тенденций обучения взрослых.

Обучение взрослых подразделяется на следующие группы:

Обучение взрослых в специальных учебных заведениях.

Сюда относятся;

а) Школы: высшие школы, специальные школы, школы повышения квалификации (народные вузы, производственные академии и т.п.).

б) Специальные организации для популяризации научных знаний и повышения квалификации.

Обучение взрослых в различных областях практической деятельности:

а) На производстве (прежде всего в процессе производства),

б) Путем политической работы (партии, массовые организации, государственные органы),

в) Путем культурной работы и спортивной деятельности (дома культуры, библиотеки, театр, кино, спорт).

Обучение взрослых при помощи коммуникативных средств - пресса, радио, телевидение.

Все эти сферы связаны друг с другом, между ними имеются переходы и связи. Это между прочим проявляется в организации обучения взрослых.

В ЧССР и в Народной Польской Республике вузовская подготовка кадров сосредоточена в центральных учебных заведениях. В ГДР за вузовскую подготовку кадров отвечают различные организации. К сожалению, в ГДР нет координации в вопросах обработки проблем вузовской педагогики. Это относится к к Лейпцигскому университету имени К. Маркса, несмотря на то, что в этом университете есть факультет журналистики, институт деятелей культуры и институт вузовской педагогики, который повышает квалификацию и готовит новых учителей.

В законе о единой социалистической системе образования говорится, главным образом, о школьном обучении взрослых. Поэтому изложение ограничивается только этой областью. Однако отмечается, что в области производственного воспитания нужно сделать больше, чем это было сделано до сих пор. Необходимо разработать педагогические основы учения о социалистическом ведении хозяйства. На 5 и 9 пленумах СЕПГ было выдвинуто требование о создании соответствующей теории.

Педагогика обучения взрослых имеет следующие формы: вузовская педагогика, педагогика специальных школ, педагогика повышения квалификации. Как и для остальных наук, для педагогики обучения взрослых имеют значение, с одной стороны, основные тенденции специализации и, с другой стороны, тенденции кооперации и интеграции.

Тенденция специализации проявляется во всех областях педагогики. В сфере школьного обучения она ведет к возникновению разделов дисциплин, которые имеют значение для научных и теоретических исследований (например: вузовская дидактика, сравнительная вузовская педагогика; дидактика специальных школ, методика специальных школ, дидактика повышения квалификации и пр.).

Тенденция кооперации и интеграции (объединения) возможна и необходима, так как вышеупомянутая специализация проявляется во всех областях педагогики.

Рациональная исследовательская работа требует при наличии специализации общих единых методов обработки материала, например, дидактика обучения взрослых, которая связана с общей дидактикой (общая дидактика — это не дидактика общеобразовательной школы). Таким образом, педагогика обучения взрослых является дисциплиной, состоящей из таких разделов, которые можно найти и в других дисциплинах педагогики.

В последнее время много говорилось о необходимости определения общих основ педагогики. Нужна общая педагогика

в лучшем смысле слова (не путать с педагогикой общеобразовательной школы), которая составила бы основу для различных специальных педагогик. Эту дисциплину можно назвать "Основы педагогики".

Необходимо остановиться на некоторых основных тенденциях школьного обучения, чтобы, исходя из них, определить центры тяжести научных исследований в области разделов педагогики обучения взрослых. Высшие школы имеют следующие тенденции: формирование личностей с социалистическим мировоззрением и чувством ответственности за порученное дело, способных повести за собой людей; повышение теоретического уровня, особенно в области основополагающих наук; усиление подготовки кадров для производственной деятельности при одновременной специальной подготовке для научной и учебной работы; соединение учебы с научно-производственной деятельностью; увеличение эффективности обучения; повышение самостоятельности; дальнейшее развитие учебной работы наряду с профессиональной работой. Специальные школы имеют следующие тенденции: формирование руководящих работников для социалистического хозяйства; повышение уровня специальных знаний на базе повторения общих основ; обучение для производственной деятельности; соединение учебы с научно-производственной деятельностью; повышение эффективности учебы; расширение заочной, вечерней и частичной подготовки, а также подготовки женщин.

Особого внимания заслуживает два аспекта высшей и специальной научной и теоретической подготовки: научно-производственная деятельность и заочная форма обучения. Заочная форма обучения, по мнению некоторых специалистов должна отмереть как временная, переходная форма. В высокоразвитые капиталистические страны, в том числе и Западная Германия, готовят большое число специалистов по заочной форме обучения.

В ГДР высокий уровень заочного обучения с точки зрения объема, но есть некоторое отставание в дидактической и

учебно-экономической области. Поэтому необходимо изучение международного опыта. О необходимости разработки теории заочного обучения свидетельствует то обстоятельство, что на июньской и ноябрьской конференциях по вопросам заочного обучения, которые проходили в Стокгольме и Праге в 1965 году, не была представлена учеными ГДР теория заочного обучения.

В институте обучения взрослых в Дейпциге встречаются на добровольных началах педагоги, понимающие необходимость в выработке теории заочного обучения, однако это не приводит к решению проблемы.

Повышение квалификации.

В этой области отмечаются следующие тенденции: повышение социалистического сознания и укрепление социалистического мировоззрения; окончание 10 и 12 классов; повышение квалификации рабочих-специалистов; организация курсов повышения квалификации выпускников вузов и специальных школ при производственных академиях; частичное осуществление функций консультантов вузов и техникумов; повышение квалификации женщин.

В области планирования и руководства обучения взрослых имеются недостатки, выражающиеся в отсутствии координации научной и технической работы по выработке стройной педагогической теории обучения взрослых.

Недостаточное внимание уделяет этому вопросу и Министерство народного образования.

Следует отметить еще одно обстоятельство. Педагогика обучения взрослых не может опереться на педагогическую психологию взрослых. Эта область психологии в ГДР не разработана. Это отрицательно сказывается не только на исследовательской работе, но и на самом процессе обучения.

Преподаватели, работающие со взрослыми, не получают никакой специальной подготовки по педагогической психологии.

Это обстоятельство требует немедленного исправления.

Выводы.

а) Обучение взрослых и педагогика взрослых связаны с широкими общественными сферами.

б) Школьная подготовка взрослых представляет собой относительно самостоятельную единицу в едином социалистическом образовании. Вузовская педагогика только частично касается этой области, посвящая ей некоторые разделы.

в) Для главных аспектов школьной педагогики взрослых (вузовская педагогика, педагогика специальных школ, педагогика повышения квалификации) необходимы научно-исследовательские учреждения, которые будут заниматься научными исследованиями и разработкой теории.

г) Необходимо адилее государственное руководство для практики обучения взрослых и научно-педагогической работы.

Н.М.Тарановская, Г.Л.Таукач
(Киев).

О ПРОБЛЕМАХ ОБЩЕНАУЧНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ И СРЕДНЕЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Манфред Видманн.

Директор института обучения взрослых при Лейпцигском университете им. Карла Маркса доцент Манфред Видманн посвящает свою статью в юбилейном сборнике "Социалистическая вузовская педагогика", 1964г. проблемам общенаучной и специальной подготовки молодых специалистов в области сельского хозяйства ГДР. Однако рассматриваемые им проблемные положения имеют значение для решения задач общенаучной и специальной подготовки и в других вузах и специальных средних школах.

В статье идет речь о таких основных вопросах: Общественные основы проблем общенаучной и специальной подготовки;

Особенности общенаучной и специальной подготовки; тенденции развития общенаучной и специальной подготовки;

производственное обучение и специальный заключительный курс лекций.

Введение.

Всемирная федерация ученых презвела в 1962г. в Москве "Международный симпозиум по вопросам высшего образования", на котором рассматривались вопросы научной и технической подготовки молодых специалистов в условиях невиданного расцвета науки и техники и изменений в человеческом обществе. На симпозиуме было выдвинуто положение о необходимости революционизации системы образования, в первую очередь высшего и специального образования.

В условиях социалистического общественного строя открываются широкие возможности для исследования закономерностей развития высшего и специального образования и внесения в него планомерных изменений в соответствии с развитием науки. В программе Единой Социалистической партии Германии, принятой на VI съезде партии, говорится о том, что высшие и специальные школы должны быть организованы так, чтобы осуществлялось органическое единство научной подготовки и практической деятельности, чтобы учебные заведения были одновременно центрами научно-производственной деятельности студентов, чтобы общенаучное обучение по всем специальностям проводилось на основе высших достижений науки, а специальное обучение было как можно ближе к практике данной специальности, чтобы инженерное обучение сочетало теоретические основы с проблемами производства, особенно с технологией.

Последовательное осуществление задач имеет решающее значение для всего общественного развития в период развернутого строительства социализма и является предпосылкой для победы сил мира и социализма.

1. Общественные основы проблем общенаучной и специальной подготовки.

Для анализа проблем используются методические принципы, разработанные профессором, доктором Г. Шаллером, рассматривающим основы любого явления в двух аспектах:

внешние — факторы бытия, определяющие данное явление, но находящиеся вне его — трансгредиентные основы, внутренние — несущие моменты (факторы и связи) данного явления — имманентные явления¹⁾.

¹⁾ см. очерк работы коллектива авторов под руководством профессора Г. Шаллера, "Основы воспитания".

Основой педагогики является все бытие в целом: природа и общество. Они определяют необходимость, возможность, силу, значение и развитие воспитания. Внутри педагогического процесса находятся: воспитатель и воспитанник, цель, содержание, методы и организация, и, наконец, результат воспитания.

Основы воспитания и присущие ему внутренние (имманентные) моменты взаимодействуют, как звенья одной цепи, причем основы (трансгрессиентные) являются определяющими. Исходя из этих положений, нужно определить, какие общественные факторы влияют на проблемы общенаучной и специальной подготовки. Речь идет об оценке влияния суммы связанных между собой общественных определяющих факторов, таких как: развитие социалистических производственных отношений и средств производства; организация производственного аппарата, науки и техники; непрерывно растущий объем знаний и все ускоряющиеся изменения в области знаний.

Исчерпывающая оценка всех этих факторов — чрезвычайно трудна и ограничивается оценкой тенденций развития социалистического труда, потому что в этих изменениях отражаются все прочие общественные определяющие факторы.

Бесспорным является тот факт, что развитие науки и техники в условиях непрерывно развивающихся производственных отношений ведет к соответствующим изменениям социалистического труда. Поэтому изучение основных тенденций развития социалистического характера труда дает возможность исследовать проблемы общественной и специальной подготовки организаторов и руководителей трудовых процессов во всех сферах производственной деятельности. Эти тенденции таковы:

1. Дальнейшая дифференциация — разделение и специализация общественного труда.

2. Наряду с дифференциацией общественного труда усовершенствование кооперации (объединения), комбинации и взаимозаменяемости профессий.

Здесь следует выделить две основные формы "взаимозаменяемости профессий", соответствующие общему закону современного промышленного производства. Это — кооперативные отношения в области социалистического общественного труда рабочих одинаковых или родственных профессий при выполнении различных производственных задач; и — кооперативные отношения в области социалистического труда среди рабочих неродственных профессий при выполнении одной и той же производственной задачи.

В настоящее время вторая форма кооперативных отношений приобретает все большее значение. Наряду с объединением родственных профессий при выполнении одних и тех же производственных задач с развитием социалистических трудовых коллективов и комплексных бригад усиливается тенденция к изучению смежных и несмежных профессий.

3. Увеличивающееся проникновение и руководство науки современными производственными процессами. Здесь можно выделить два компонента — глубокое проникновение научных познаний в процесс реконструкции и применения техники в той или иной производственной области;

— комплексное применение многих научных познаний в любой производственной области.

Таким образом, овладение производством происходит путем применения прогрессивных научных знаний, которые сами действуют непосредственно как производственные силы.

Различные научные познания применяются при этом комплексно, в различных комбинациях. Комбинированное применение научных познаний, научная организация способов производства приведет к технологии, которая представляет собой отдельную область науки. Поэтому — необходимо, чтобы современный специалист наряду с широкими знаниями законов природы, знал и связанные с ними, но не идентичные технологические законы и умел ими пользоваться. Для этого нужна солидная общенаучная, обществоведческая, экономическая и техническая подготовка.

4. Увеличение ответственности каждого трудящегося в области производства и за производимый продукт производства, увеличение самостоятельности в принятии и осуществлении решений в процессе производства. Это связано с ростом средств производства, их стоимости, увеличением вырабатываемой продукции на душу населения; улучшением ее качества.

5. Всестороннее развитие личности в условиях разделения и кооперации труда (Маркс, говоря о разделении труда, связанном с разделением общественного производства, различает разделение труда вообще, в особенности и в частности. Разделение труда вообще — это — разделение между отраслями производства. Например, — сельское хозяйство, промышленность и т. д. Разделение труда в особенности соответствует выделению видов и подвидов внутри определенной отрасли производства, например, подразделение промышленности на добывающую и перерабатывающую, подразделение сельского хозяйства на земледелие и скотоводство и т. д.

Разделение труда в частности соответствует подразделению на специальности (профессии). Разделение труда вообще и в особенности будет в дальнейшем продолжаться и углубляться при одновременной кооперации производства. Что же касается разделения труда в частности, то тут дело обстоит иначе. Ленин указывал, что "в будущем произойдет ... ликвидация разделения труда среди людей", что наша задача "воспитывать ... всесторонне развитых и обученных людей, которые смогут делать все".¹ Однако процесс ликвидации разделения труда в частности весьма сложный процесс. И указание В. И. Ленина не означает, что любой человек сможет с одинаковым успехом заниматься любым видом труда. Оно означает, что человек не будет прикован к одной профессии, что он сможет соединить умственный труд с физическим, одно занятие с другим. Речь идет о постепенной ликвидации существенных различий между умственным и физическим трудом, что является одним из главных признаков коммунистического строительства; уже сегодня отчетливо видно, что специализация труда происходит на основе именно такой свободы человека.

Результаты проведенных исследований общественных основ проблем общенаучной и специальной подготовки позволяют заключить, что развитие всех творческих сил тесно связано с развитием специальных профессиональных знаний, способностей и навыков. Однако действие их проявляется в полной мере только при наличии широкого и самостоятельного фундамента научных знаний, т.е. общего образования, которое позволяет овладеть многими профессиями.

Специализация общественного труда не противостоит эквивалентной специализации образования. Задача заключается в организации научно обоснованной системы общенаучного и специального образования.

При исследовании "фактов бытия", определяющих развитие общенаучного и специального образования, возникает вопрос о том, что следует относить к сферам общенаучной и специальной подготовки, каковы отличительные признаки этих сфер.

II. Особенности общенаучной и специальной подготовки.

С 1960-61 г.г. делались неоднократные попытки дать научно-обоснованное и практически пригодное определение различным видам учебных предметов, чтобы однозначно охарактеризовать соотношение между общенаучной и специальной подготовкой. Существовавшие до этого весьма разнообразные определения и характеристики учебных предметов в специальных школах не удовлетворяли современным запросам.

Более или менее произвольная классификация учебных предметов на общеобразовательные и профессиональные или на общеобразовательные и специальные, либо на общеобразовательные, природоведческие и специальные не позволяли двигаться вперед. Так, например, русский язык относили к общеобразовательным предметам, математику и физику тоже. Но это вызвало споры. Некоторые преподаватели считали, что физику

нужно отнести к специальным предметам, а другие предлагали изъять ее как учебный предмет в целом, а соответствующие разделы отнести к различным специальным дисциплинам. Именно по поводу физики возникла большая, но плодотворная дискуссия о классификации учебных предметов и их соотношении друг с другом.

Результатом этой дискуссии был приказ № 2/62 Государственного секретариата по вопросам высшего и среднего специального образования.

В этом важном документе дано определение общественных основ проблемы общенаучной и специальной подготовки в соответствии с современным уровнем знаний. Это определение не является догмой, а требует дальнейшей научной и практической разработки.

Однако за основу следует принять классификацию общенаучных и специальных предметов, приведенную в указанном документе. В соответствии с этой классификацией общенаучными являются предметы, которые связаны с обществоведческими, естественно-математическими, техническими, культурными и педагогическими знаниями и навыками. Эти предметы предшествуют специальным предметам и нужны для последующей творческой деятельности специалистов.

Преподавать их нужно с единых позиций и одинаково (с точки зрения содержания) во всех специальных учебных заведениях. Общенаучные предметы подразделяются на общетеоретические основные и общетехнические (прикладные). Общетеоретические дисциплины преподают во всех специальных учебных заведениях. Они состоят из единого минимума знаний и могут быть в той или иной мере расширены в связи с требованиями основного профиля.

По этим предметам учебный план-минимум представляет собой замкнутый комплекс вопросов с дополнениями, вытекающими из требований основного профиля. Содержание учебного плана-минимума может быть органически связано с дополнительным материалом по данному профилю на следующем этапе

обучения. Общетехнические прикладные предметы, как правило, едины только в рамках данного профиля (группы специальностей). Общенаучная подготовка по всем специальностям заканчивается на втором курсе на стационаре. I)

Специальными предметами являются те, которые связаны со специальными знаниями и навыками, необходимыми для данной специальности. Подготовка по специальным предметам определяет профиль выпускника. В специальных предметах в обобщенном виде излагаются проблемы той специальности, которая будет профессией выпускника.

Путем сочетания различных форм связи теории и практики учащийся приобретает по специальным предметам знания и навыки, необходимые ему для решения проблем данной специальности. Специальные предметы должны оказывать на учащегося педагогическое воздействие, чтобы осуществлялась диалектическая связь между теоретическими основополагающими знаниями и социалистической практикой.

В специальных предметах должны применяться такие методы воспитания и обучения, которые способствовали бы формированию социалистической личности, умеющей соединять, в единое целое профессиональные задачи с экономическими и политическими требованиями.

Преподавание специальных предметов проводится на основе общенаучных знаний, поэтому преподавание всех специальных предметов осуществляется после общенаучных. Если случается частичное совпадение во времени, то необходимо обеспечить предшествование общенаучных предметов специальным. С учетом изложенных положений М. Видманн и К. Реннер разработали схему классификации общенаучных и специальных предметов для специальных сельскохозяйственных средних школ, которые имеют, конечно, свою специфику. В их классификации выделены обще-

I) Исключение составляют "Основы марксизма-ленинизма" и "физическая культура", которые преподаются на всех курсах. Учебный предмет "Основы социалистического воспитания на производстве" иногда вводится на третьем курсе.

научные (общетеоретические), общепрофессиональные (специальные общие) и специальные предметы.

Общенаучные предметы передают такие знания и навыки, которые являясь составной частью последующих учебных предметов; передают знания и навыки из области законченных разделов различных наук, которые способствуют формированию диалектико-материалистического мировоззрения. Общепрофессиональные (специальные общие) предметы комплексно сообщают сведения и передают навыки из области наук, которые нужны специалисту данного профиля только в определенный момент и должны быть освоены частично. Они включают также дисциплины, передающие знание и навыки из таких предметных областей, которые являются важной составной частью общего образования, но не требуют полного овладения предметом. В число этих предметов включаются также те, которые передают знания, имеющие значение для современного сельского хозяйства и его развития, но могут быть изложены только в информационной форме. И, наконец, сюда входят предметы, призванные обеспечить знания и навыки, которые послужат прикладной основой для изучения последующих специальных предметов.

Специальные предметы передают знания и навыки, позволяющие как можно быстрее осуществить переход выпускников к практической деятельности. Эти предметы передают основную информацию о современном уровне и принципах развития данной специальной области, осуществляют интенсивную и прямую связь с производственной практикой, соединяют общественные и технические науки. Они закрепляют знания и навыки путем практических упражнений и решения ряда устных, специальных задач.

Применительно к указанным средне-специальным сельскохозяйственным школам разработанная классификация определяет также общенаучные предметы:

- основы марксизма-ленинизма,
- немецкий язык,
- русский язык,
- физическая культура,

- математика,
- физика,
- химия,
- биология

К общепрофессиональным предметам (например, по специальности животноводство¹⁾) относят: специальные разделы органической химии, анатомию и физиологию домашних животных, общую теорию разведения животных, учение о кормлении животных, гигиену животных и др.

Предметы "противопожарная защита и охрана труда", "основы педагогики и психологии" относятся также к общепрофессиональным предметам. К специальным предметам отнесены аграрная экономика, уход, кормление, разведение рогатого скота, лошадей, овец, свиней, птицы.

В специальных, в частности, сельскохозяйственных школах некоторые общетехнические предметы могут рассматриваться как общеобразовательные предметы по отношению к соответствующим специальным дисциплинам или их разделам. В свою очередь общепрофессиональные предметы могут включаться в ряде случаев в комплекс специальных предметов. Разделы того или иного общепрофессионального предмета могут быть основными для отдельного специального курса.

Конкретное определение классификационного места отдельных предметов и их разделов в общей системе учебных дисциплин (общенаучные предметы, общепрофессиональные и специальные) необходимо для установления общей связи между обще-научной и специальной подготовкой.

III. Тенденция развития общенаучной и специальной подготовки.

При анализе развития различных циклов учебных пред-

¹⁾ В статье Курта Реннера "Некоторые вопросы формирования профиля специалиста" очерк которой включен в настоящий сборник, - эти предметы отнесены к специальным.

метов нужно учитывать изложенные выше положения. Поэтому в дальнейшем учебные предметы рассматриваются с одной стороны, как нечто целое, а с другой – как части системы общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Для анализа использованы учебные планы Министерства сельского и лесного хозяйства за 1954, 1957, 1960, 1961 и 1962 годы. Таблица I характеризует развитие соотношения общенаучных и специальных предметов за рассмотренный период. Как, видно, с 1957 года имело место сокращение общего числа часов аудиторных занятий, главным образом по общенаучным дисциплинам. Особенно резкое сокращение отмечается в период с 1954 по 1957 г. Наряду с этим число часов по специальным предметам за этот период возросло с 40 до 50%, (в 1960 г. было 54% – наибольшая цифра, а в 1962 г. – вновь стало 47%). Таким образом, за рассмотренный период соотношение числа часов общенаучной и специальной подготовки составляет не многим более 1 – 1,08, а в 1962 г. 1,13 (53:47).

Предполагалось, что улучшение подготовки специалистов в средних специальных школах приведет к сокращению часов по общенаучным предметам (в пользу специальных). Однако это предположение оказалось ошибочным: не была учтена тенденция развития. Общенаучная подготовка в специальных школах не представляет собой повторения общеобразовательных предметов, а проводится планомерно на более высоком уровне. В следствие этого ее процентное выражение естественно возросло до 53% в 1962 г.

Для того, чтобы правильно судить о соотношении общенаучной и специальной подготовки необходимо рассмотреть отдельные предметы, как части общей системы общенаучных общепрофессиональных дисциплин.

Для такого анализа был принят учебный план по специальности "животноводство". Содержание учебных дисциплин этого плана было распределено между соответствующими аспектами подготовки – общенаучным, общепрофессиональным и специальным. Из каждой дисциплины были выделены разделы, относящиеся

к соответствующим аспектам подготовки и оценены в часах. Это иллюстрируется фрагментом, приведенным в тексте.

Сопоставление данных общего анализа (таблица 1) с результатами попредметного анализа (таблица 2) приведены в таблице 3

Таблица 3

Учебные циклы	Удельный вес в процентах	
	По детальному анализу	По общему анализу
Общенаучный (общетеоретический)	25	29,3
Общенаучный (прикладной)	11	23,7
Общепрофессиональный	27	-
Специальный	37	47

Как видно, такой подход позволяет более дифференцированно подойти к определению удельного веса соответствующего учебного цикла для той или иной специальности и особенно подчеркивает роль общенаучной подготовки.

Такому же анализу были подвергнуты учебные планы специальностей "Земледелие", "Растениеводство", "Аграрная экономика", "Сельскохозяйственная техника".

Необходимо дальнейшее изучение этой проблемы, использование международного опыта, в частности, опыта Советского Союза и других социалистических стран. Критерии и методы анализа нужно постоянно уточнять и совершенствовать. Не обходимо добиться более или менее стабильного соотношения общенаучной и специальной подготовки на научной основе. Стихийность должна уступить место планомерности. Если данная работа поможет доказать необходимость этого, то она выполнит свою задачу.

IV. Производственное обучение и специальный заключительный курс лекций.

Общенаучная и специальная подготовка могут осуществляться только в тесной связи с производственной практикой.

Увеличение удельного веса общенаучной подготовки все не уменьшает значения и роли специальной подготовки. На базе широкой общенаучной подготовки учащиеся получают основательные специальные знания, которые они должны научиться применять на практике и творчески развивать их.

Общенаучная подготовка должна быть тесно связана со специальной подготовкой и с производственной практикой учащихся на социалистических предприятиях. Это входит в сферу закономерностей социалистического и коммунистического воспитания, которые еще недостаточно изучены педагогикой.

27 апреля 1955 г. первый секретарь ЦК СЕПГ направил декану сельскохозяйственного факультета университета им. К. Маркса важное письмо, в котором среди прочего было сказано: "Само собой разумеется, что новые экономические отношения в ГДР должны будут оказать влияние на теорию аграрной науки в нашей республике. Единство теории и практики должно стать основным принципом научной подготовки ...

Ясно, что наука при этом не может ориентироваться на случайные явления практики, она должна, в соответствии с характером науки, ориентироваться на прогрессивную, социалистическую практику. Это означает, что всю научную работу нужно направить на социалистическую практику нашего сельского хозяйства, на новую, высшую форму производства, что должно найти свое полное отражение во всех областях учебной деятельности".¹⁾

¹⁾ В. Ульбрихт, "Освобождение крестьян в Германской Демократической республике", Берлин 1961, стр. 490/91.

Письмо В.Ульбрихта относится к началу третьего этапа общественного развития ГДР, описанного в "Кратком очерке истории немецкого рабочего движения". Этот этап продолжается от 1955 по 1961 г. и характеризуется победой социалистического способа производства в городе и деревне.

Письмо В.Ульбрихта давало ясную ориентацию на коренное изменение сельскохозяйственной подготовки в вузах и в специальных школах.

Развитие производственного обучения в специальных сельскохозяйственных школах ГДР характеризуется тремя фазами.

Первая фаза относится к 1956 - 57 г.г. Ей свойственны элементарность, стихийность, борьба мнений, педагогическое новаторство.

Специальная сельскохозяйственная школа в Генсхагене составила в этот период так называемый "Генсхагенский план", вошедший в историю сельскохозяйственного специального образования в ГДР.

Интересные практические и теоретические результаты получены спецшколой в Рохлице. Их отразил в своей диссертации, выполненной под руководством профессора Шаллера, доктор Ханке, описавший существенные моменты первой фазы развития.

Вторая фаза охватывает период с конца 1959 до 1961 года. Это был период полного социалистического преобразования сельского хозяйства. Была разработана программа исследований, которая предусматривала проведение соответствующих экспериментов в школах. Исследованиями руководил центр специальной подготовки в областях сельского и лесного хозяйства в Вердере (теперь Бризеланг, округ Науен). Результаты были широко и всесторонне обсуждены).

Третья фаза характеризуется рождением документов - законодательного характера, которые были опубликованы в 1962 г. на основе накопленного опыта. Специальность "сель-

ское хозяйство" получила такой фундамент для обучения и воспитания, как никакая другая специальность.

Интересно в связи с этим проследить за изменениями в области производственной практики. В 1957 г. учащиеся получали 432 часа практических занятий и 4 недели летней производственной практики. В 1960 г. были введены 24 недели производственного обучения, из которых 612 часов отводилось на теорию и 540 часов на производственную практику. В 1961 году ввели 35 недель производственного обучения, в течение которого, наряду с производственной практикой, учащиеся получали 120 часов консультаций и 216 часов семинарских занятий. Эти поиски послужили хорошей базой для перехода к новым планам, в соответствии с которыми (1962г.) учащиеся проводят 55 недель в сельскохозяйственных кооперативах и совмещают производственную работу с учебой. В течение 51 недели они имеют по 8 часов консультаций, всего - 408 часов. Кроме того учащиеся получают 408 часов для самостоятельной учебы (в свободное от работы время).

Изучение проблематики соотношения общенаучной и специальной подготовки продолжает составлять основу исследований, проведенных институтом обучения взрослых при университете им. К. Маркса в Лейпциге. Одним из элементов этих исследований является установление роли специального заключительного курса лекций. Необходимость в таком курсе была осознана в стремлении познакомить учащихся с новейшими научными познаниями и практическим опытом лучших сельскохозяйственных кооперативов.

Такой курс должен подготовить учащихся к непосредственному и активному участию в борьбе за технический прогресс в сельском хозяйстве. Кроме того, в нем могут быть учтены и отражены те обстоятельства, что некоторые из изложенных на младших курсах положения устарели, утратили уже свою актуальность, роль и значение.

Практика показала, что курс должен охватывать передовой опыт производства и новейшие данные о перспективах

развития наук.

В создании заключительного спецкурса выражается также необходимость дальнейшего обучения выпускников. Сегодня их образование не может ограничиваться тем, что они получили в спецшколе. Через несколько лет многое из того, что было усвоено, как истина, устаревает.

Молодые специалисты, также как и их руководители, должны учиться всю свою жизнь.

Между естественными и общественными науками проявляется все более тесная связь. Это же касается экономики и всех остальных отраслей наук. Дальнейшее обучение возможно только в том случае, если студент приобрел во время учебы широкое общенаучное образование, на котором базируется специализация, если во время учебы он научился учиться и освоил методы учебы.

Основными тенденциями развития высшего и среднего образования является углубление и расширение общенаучного и в определенной мере общепрофессионального образования при одновременной специализации обучения. Наряду с этим требуется углубление и расширение научно-производственной деятельности учащихся в школе и на производственной практике.

Оптимальному соотношению общенаучной и специальной подготовки должны быть посвящены обширные и глубокие исследования. От эффективности их проведения во многом зависят успехи в дальнейшем повышении качества подготовки специалистов.

Н.М.Тарановская, Г.Л.Таукач (Киев).

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Доц. докт. К. Ш о л е р.

Анализ работы инженеров, окончивших технические вузы в ЧССР, показал, что в профессиональном отношении они подготовлены хорошо. Однако молодые инженеры ощущают недостаточную подготовленность для работы с людьми, что и вызывает необходимость в гуманитаризации технического образования. Эта проблема стала предметом широкого обсуждения на конференциях и на страницах печати. В рамках подготовки инженеров для работы с людьми следовало бы ввести преподавание основ промышленной психологии и социологии. Студентам следует передать информацию об их будущей общественной среде, о человеческих и общественных аспектах промышленного производства и технического прогресса, что позволило бы будущим инженерам лучше приспособиться к работе в новой обстановке. Нужно провести анализ рабочего места как общественной организации, уточнить положение и задачи профессиональных работников, разобрать психолого-общественные аспекты создания рабочих коллективов и руководства ими. Необходимо обратить внимание на значение адаптации работников в новых производственных условиях и вопросов педагогики труда, ознакомить студентов с современными основами и методами управления предприятиями и коллективами трудящихся с точки зрения научной психологии, социологии и теории управления, проанализировать влияние психологических факторов на производительность труда и удовлетворенность работой, обратить внимание на влияние общественных условий (в масштабе макро- и микрообщественности) на производительность и охрану труда, определить и проанализировать современные проблемы согласования физических и технических условий трудового процесса с физиологическими, психологическими и общественными потребностями человека. Приведен опыт работы в этом направлении, имеющийся в ПНР, где сту-

денты слушают курс основ промышленной социологии и психологии, а также основ эргологии (науки о труде) и охраны труда.

В связи с решением проблемы гуманитаризации обучения студентов технических вузов возникают такие вопросы:

- 1) откуда взять учебные часы и как организовать обучение?
- 2) откуда взять соответствующих преподавателей? Первый вопрос придется решать в рамках модернизации учебного процесса. В ближайшие годы в вузы придут выпускники средних общеобразовательных школ, прошедшие общий курс психологии. Причем центр тяжести обучения психологии в вузе должен быть не в изучении психологии личности, его следует перенести на новую отрасль науки - психологию коллектива и на социологию малых групп.

Этот учебный материал целесообразно было бы включить в программу общественных наук. На первых порах можно было бы ввести это обучение в качестве рекомендуемых дисциплин, на которые бы студенты записывались по выбору.

В качестве альтернативы такой подготовки к работе с людьми можно предложить также педагогическую подготовку для студентов, желающих стать преподавателями профессиональных училищ или вузов. Дополнительная подготовка преподавателей профессиональных училищ в ЧССР введена с 1966/1967 уч.г. Ассистенты вузов представляют в ЧССР теперь единственную категорию преподавателей, для которых педагогическую подготовку организует сам ученый совет вуза. Например, в Чешском высшем техническом училище (Прага) с 1964/65 уч.г. ассистенты слушают курс педагогического минимума. Только после окончания этого курса может быть присвоено звание ассистента.

Такое обучение следовало бы проводить не только в виде лекций, но и в виде семинаров с ограничением количества участников, основной целью которых было бы проведение дискуссий, контрольных занятий и т.д.

Более трудным представляется решение второго вопроса, поскольку проведение занятий по указанным дисциплинам следует поручать лишь квалифицированным специалистам.

А.И. Новодворскис (Каунас)

ПЕДАГОГИЧЕСКИ - МЕТОДИЧЕСКИЙ КУРС
ДЛЯ АССИСТЕНТОВ ЧЕШСКОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО
УЧИЛИЩА

инж. Л. Тауфер

Педагогически-методическое обучение молодых ассистентов Чешского высшего технического училища в Праге введено с 1964/65 уч.года. В программу этого курса обучения включены: психология, педагогика высшей школы, основные вопросы педагогики обучения на вечерних факультетах, методика обучения в условиях факультета - семинарские занятия.

На вопросы психологии выделено 8 часов, из которых 4 часа посвящаются основам общей психологии, 2 часа - психологии личности и 2 часа - педагогической психологии. Слушателям курса были вручены подробные тезисы лекций.

На курс педагогики высшей школы отводится 14 часов, из которых 1 час посвящается введению в педагогику, 2 часа - вузовской лекции, 1 час - вузовскому учебнику, 4 часа - практическим занятиям и семинарам в вузах, 2 часа экзаменам в вузах, 2 часа - педагогико-психологическим проблемам учебного процесса в вузе, 2 часа - личности вузовского преподавателя.

Основные вопросы педагогики (6 часов) охватывают виды и формы дальнейшего обучения взрослых в вузах ЧССР и за границей (1 час), организацию обучения трудящихся в технических вузах (1 час), педагогический процесс в обучении трудящихся, в особенности в заочном и вечернем (2 часа), консультациям, обзорным лекциям и экзаменам в заочном обучении (2 часа).

Методике обучения в условиях факультета посвящено 4 часа. Эта часть курса схватывает организацию учебного процесса на факультете, профиль выпускника факультета и пред-

посылки его развития, лекции и практические занятия, контроль успеваемости студентов, производственную и преддипломную практику, курсовое и дипломное проектирование, личностное молодого преподавателя и его рост в политическом, профессиональном и педагогическом отношении.

На семинарские занятия было отведено 4 часа. В рамках этих занятий каждый их участник должен был выступить с 15-20-минутным сообщением на произвольную и методически самостоятельно разработанную тему по изложению определенной части своего курса. На факультетах были образованы кружки под руководством доцентов или старших ассистентов. Дискуссии, педагогические обсуждения и обобщения руководителя семинара вскрыли конкретные ошибки в педагогическом процессе, в изложении материала, а также те ошибки, которые молодые преподаватели чаще всего допускают. Было обращено внимание на педагогические последствия этих недостатков и на возможности дальнейшего совершенствования работы преподавателей. Успешное окончание семинарских занятий было одним из условий для получения свидетельства о том, что ассистент успешно прошел курс педагогического минимума.

Большинство ассистентов предлагают в будущем проводить семинарские занятия непосредственно со студентами на факультетах, что приблизило бы их к требованиям практики. Оценка педагогических выступлений давалась с учетом таких факторов, как: содержание (подробность, краткость, проблемы и т.д.); ясность и систематичность изложения; наглядность и увлекательность объяснений; техника изложения; записи и чертежи на доске; стиль и язык; прочие факторы (воспитательная сторона, взаимосвязь с другими дисциплинами, подготовленность ассистента, складность речи и др.).

В качестве лекторов были приглашены наиболее опытные педагоги, специалисты по методике преподавания.

По окончании курса, его участники должны были представить краткую самостоятельную домашнюю работу на тему, произвольно выбранную из числа рекомендуемых. Имелось в

виду стимулировать вкус ассистентов к научной работе по вопросам педагогики высшей школы.

Проведение такого курса педагогического минимума для ассистентов себя полностью оправдало.

А.И. Новодворскис (Каунас)

ПОСЛЕДИПЛОМНАЯ ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В ЧССР

проф. инж. С. Н о в а к

Непрерывный рост темпов развития науки и техники требует последовательного совершенствования всех специалистов и в первую очередь руководящих работников. В наших конкретных условиях и при существующих формах преподавания вузы в состоянии обеспечить лишь основную теоретическую подготовку выпускников и научить их научному и самостоятельному мышлению, а также творческому применению результатов своих собственных и других исследований.

Поэтому Пленум ЦК КПЧ 21 - 22 октября 1964 г. предложил министерству просвещения и культуры "... постепенно внедрить разработанную систему последипломной подготовки как главное средство повышения квалификации и теоретического уровня специалистов с высшим образованием на производстве".

Основными целями последипломной подготовки являются: подготовка специалистов по определенным специализациям в рамках действующей номенклатуры учебных специальностей на основе новейших достижений мировой науки и периодическое ознакомление специалистов с высшим образованием с новейшими данными в соответствующей профессии (постоянное обновление и пополнение знаний).

Это потребует решения таких проблем, как определение объема и содержания самой подготовки, подбор педагогических методов, форм и способов управления и организации.

В настоящее время в ЧССР последипломная подготовка организована в целом ряде гуманитарных и в особенности технических вузов, однако она ещё не получила полного развития как целеустремленная система. Лучше всего орга-

низована последипломная подготовка врачей, которым обеспечены условия самостоятельного совершенствования под руководством и под ответственностью главных врачей непосредственно на месте работы и прохождение специальных курсов. Среди технических профессий последипломная подготовка организована лучше всего для окончивших химико-технологические институты и факультеты.

Обсуждаются предпосылки для создания законченной и по возможности единой системы такой подготовки в соответствии с требованиями народного хозяйства и современными и предвидимыми в перспективе возможностями вузов и ведомств. Концепция последипломной подготовки должна основываться точно установленным профилем выпускника, отвечающим фактическим требованиям хозяйства с учетом перспективы.

Последипломную подготовку следует рассматривать как дальнейшую высшую ступень вузовского образования, пополняющего теоретические знания значительно выше их вузовского уровня и обеспечивающую умелое использование этих знаний для решения практических вопросов.

Желательно было бы установить органическую взаимосвязь между научной работой и последипломной подготовкой. Заключительные работы, выполненные в рамках последипломной подготовки, могли бы быть приравнены к кандидатским диссертациям, а экзамены, которые были сданы, — к экзаменам кандидатского минимума.

Формы последипломной подготовки находятся в прямой зависимости от отдельных отраслей знания. Это, прежде всего, самостоятельное изучение научной литературы и специальных текстов, разработанных для нужд этой подготовки. В зависимости от характера отдельных отраслей, самостоятельная работа должна будет дополняться системой учебных консультаций и др. Можно рекомендовать, чтобы эти основные виды работы заканчивались заключительной работой над определенной практической проблемой с последующей ее за-

читой перед комиссией. Педагогические методы должны определяться теорией педагогики взрослых со всесторонним учетом высокого умственного уровня участников этой подготовки.

В вопросах организации последипломной подготовки необходимо тесное сотрудничество (разделение труда) между вузами и министерствами. Центральное руководство должно осуществляться министерством просвещения и культуры.

К числу наиболее серьезных проблем последипломной подготовки следует отнести экономическое обеспечение как самой системы подготовки, так и ее участников: учебные помещения, учебные пособия, зарплата преподавателям, финансовое обеспечение участников, обеспечение их жилплощадью и т.д.

Последипломная подготовка выпускников вузов как дальнейшая (более высокая) ступень их высшего образования является в наше время общественной необходимостью, поскольку вузы, при постоянном росте научных знаний, не в состоянии обеспечить подготовку, отвечающую требованиям глубокой специализации в конкретных областях практики, а также учесть развитие вновь возникающих отраслей науки во всем их объеме.

Поэтому следует создать при вузах законченную систему дальнейшей подготовки их выпускников. При постепенном внедрении этой системы предпочтение следует отдать тем отраслям, для которых характерен наиболее быстрый рост научных знаний (машиностроение, химия, электротехника).

Систематическая последипломная подготовка безусловно потребует значительных расходов, однако, при наличии продуманной организации и хорошем экономическом обеспечении, она принесет бесспорную и действенную помощь всему народному хозяйству. Она позволит также решить такие проблемы, как определение оптимальной длительности нормального учебного процесса в вузе и ограничение коли-

ЧБОТВА СПЕЦМЕДИКАЦИЙ.

А. Новодворские (Каунас).

О ПРИМЕНЕНИИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ

Доц.инж. Я. К м е т ь

Под "дифференциацией" в подготовке инженеров во втузе, в узком смысле, имеется в виду дифференцированное воспитание и обучение способных и талантливых студентов по специально разработанной программе - максимум. Этот метод представляется особенно эффективным при подготовке инженеров - научных работников. Приводятся некоторые данные по машиностроительному факультету Высшего технического училища в Братиславе. Дифференциация имеет целью углубление теоретических знаний вообще, а также со специальным направлением в группах студентов, проявивших способности к теоретическим дисциплинам и интерес к исследовательской деятельности. Центром тяжести должно быть индивидуальное обучение, с одной стороны, и индивидуальный подход преподавателя к студенту с другой. Подбор студентов должен осуществляться со 2-го семестра до 7-го, их зачисление в группы следует начинать на 5-ом семестре и заканчивать на 7-ом. Подбор разбивается на 2 этапа: на первом (2 сем.) студенты по уровню знаний и способностям подразделяются на две группы. К группе "А" относятся те, которые сдают экзамены первой сессии по профилирующим дисциплинам (математика, физика) на отлично или хорошо. С этими студентами работа ведется отдельно. В группу "Б" включаются остальные, причем, в зависимости от успеваемости, в отдельных семестрах производится перевод студентов из одной группы в другую. Раздел в учебном процессе для обеих групп должен проходить на уровне лекций и практических занятий. Условия для ориентирования студентов, повышения и углубления их интереса к науке создаются путем чтения научно-

популярных лекций на I и II курсах (по вопросам развития отдельных научных направлений, использования атомной энергии, автоматизации, применения математических машин и т.д.), организации экскурсий (по желанию) в лаборатории факультета, Академии наук и отраслевых исследовательских институтов. На втором этапе отбор должен осуществляться в обеих группах одновременно: преподаватели на 3 и 4-ом семестрах выделяют студентов, являющихся, по их мнению, способными (талантливыми), из числа которых на 5-ом семестре создается группа, занятия в которой проводятся раздельно. Допускается пополнение этой группы в последующих семестрах. Этим студентам предоставляется также право учиться и вместе с остальными. К малым группам студентов прикрепляются тьюторы, совместно с которыми разрабатываются специальные учебные планы. На 3-ем курсе избранный студент включается в учебный процесс вместе со всем коллективом курса, но он учится по индивидуальному плану. Его включают в семинар при кафедре, ему дается список обязательной литературы и поручается разработка отдельной проблемы в рамках научно-исследовательской работы кафедры. На 4-ом и 5-ом курсах избранные студенты пользуются правом работы по индивидуальному графику (с обязательным посещением практических занятий). Контроль работы студента осуществляется посредством консультаций и периодических докладов на заседаниях кафедры. Студент получает возможность сократить учебные занятия на 4-ом и 5-ом курсах, а также закончить институт со сдачей экзаменов кандидатского минимума.

Спорным является вопрос о возможной нагрузке способных (талантливых) студентов. Нет необходимости требовать от способного студента сдачи всех дисциплин, требуемых от обычного студента.

Сам подбор студентов связан с рядом трудностей, поскольку единственным реальным показателем способностей студента продолжает оставаться оценка, полученная на экзаменах, которая еще не дает возможности судить о студенте

в целом. Следовало бы учитывать такие основные факторы как способности, положительные склонности студента и их развитие.

В целях стимулирования моральной и материальной заинтересованности студентов можно было бы обеспечить их, кроме обычной стипендии, добавочной субсидией на уровне зарплаты учебно-вспомогательного персонала, кратковременной стажировкой в исследовательских учреждениях, предоставить им возможность научных командировок за границу (в сочетании с практикой по соответствующей специальности) и преимущества при трудоустройстве в вузах, научно-исследовательских учреждениях и проектных организациях по окончании вуза.

Профиль выпускника вуза - инженера, отвечающий требованиям современности, должен слагаться из двух равных по своей значимости компонентов: из компонента знания (широкой теоретической основы, более широкой ориентации по специальности и специализации) и компонента способностей, свойств и навыков (выпускник должен обладать чувством нового, уметь приспосабливаться к изменяющимся условиям развития и деятельности, развивать факты и идеи, уметь принимать правильные решения, брать на себя и нести ответственность, выполнять функции руководителей, сохранять физическое и духовное равновесие и т.д.

Реализация комплексно понимаемого профиля потребует изменений в структуре и содержании подготовки инженера. Дифференциацию следует проводить в двух основных направлениях: с одной стороны, с позиций учебного плана и учебной дисциплины (выбор различного, дифференцированного учебного процесса, форм и методов работы преподавателя с учетом места данной дисциплины в учебном плане, ее значения, объема и содержания) с другой - с позиций студента (нахождение индивидуального, дифференцированного подхода к студенту как к индивидууму, переход к меньшей компактной группе студентов, исходя из их склонностей).

Оба направления следует понимать в их взаимосвязи.

Подготовку способных и талантливых студентов во втузах можно успешно осуществлять лишь в сочетании с более широкой дифференциацией всего учебного процесса с ориентацией на большинство студентов.

А.И.Новодворскис (Каунас)

НАДЕЖНОСТЬ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ

проф. докт. инж. Л. В о т р у б а

Приведены некоторые результаты работы приемных комиссий по отбору студентов, поступающих на строительный факультет Чешского высшего технического училища в Праге. В качестве критерия была принята успеваемость студентов на первом курсе, а в смысле статистической выборки — студенты второго курса специальности водного хозяйства. Лучшая средняя успеваемость в средней школе отмечена для учеников средних строительных профессиональных училищ по сравнению с учениками общеобразовательной средней школы. Это объясняется прежде всего тем, что из профессиональных училищ в вуз приходят лучшие выпускники, чем из двенадцатилеток, т.к. выпускники последних предпочитают более привлекательные специальности (архитектуру, медицину и т.д.). Выпускники профучилищ и двенадцатилеток сдают вступительные экзамены по математике примерно одинаково, а на экзаменах по физике лучшие результаты показывают выпускники профтехучилищ. На первом и втором семестрах лучшая успеваемость отмечена для выпускников профучилищ. Успеваемость у выпускников двенадцатилеток на втором семестре, по сравнению с первым семестром, ухудшилась, а у выпускников профучилищ, наоборот, улучшилась. Общую успеваемость следует считать слабой. Показатели успеваемости в средней школе и на вступительных экзаменах обычно не совпадают с показателями успеваемости на первом курсе вуза. Это, по мнению автора, можно объяснять не ошибками, допущенными при отборе кандидатов, а влиянием новых факторов (личными свойствами студентов, внешними условиями). При отборе кандидатов следует уделять больше внимания оценкам, полученным в средней школе.

Разница в успеваемости первокурсников объясняется очевидно большим чувством ответственности и большей выдержкой

у выпускников профучилищ. Эти свойства воспитывались более высокими требованиями, предъявляемыми в профучилищах по сравнению с общеобразовательной средней школой.

Важным обстоятельством следует считать также и то, что целеустремленная подготовка к учебе в высшей школе длится в общеобразовательной средней школе лишь 3 года, в то время как в профессиональном училище — 4 года. Несмотря на все прилагаемые усилия, средняя школа не в состоянии за 3 года хорошо подготовить ученика к работе в высшей школе как в профессиональном, так и в языковом отношении.

Автор считает целесообразным дифференцированно готовить учеников средней общеобразовательной школы для поступления в вуз уже после 8-го года обучения, что способствовало бы более рациональному отбору будущих студентов. Девятилетнее обязательное обучение от этого бы не пострадало, а в средние профессиональные училища могли бы поступать как ученики, окончившие 9 классов, так и некоторые ученики из первого класса общеобразовательной средней школы.

А.И. Новодворскис (Каунас).

С о д е р ж а н и е .

		Стр.
I.	П р е д и с л о в и е	3
2.	Ш а л л е р Г., Основы воспитания. Реферат Ю.В.Гнаткевича и Г.Л.Таукача	5
3.	К о н р а д Х., Вузовская педагогика как составная часть воспитания. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач	31
4.	Д в о р ж а к К., Введение в психологические проблемы работы преподавателя. Реферат А.И.Новодворскис	59
5.	Работа секции вузовской педагогики при Лейпцигском университете им. К.Маркса. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач	65
6.	Р е н н е р К., Некоторые вопросы формирования профиля специалиста. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач	72
7.	Принципы организации учебной и научной работы в вузах ГДР. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач	81
8.	О работе кафедры методов обучения и воспитания при Варшавском политехникуме. Реферат Х.И.Лийметс..	86
9.	В и д м а н М., Научно-педагогические проблемы подготовки молодых научных кадров. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач	89
10.	В и д м а н М., О проблемах общенаучной и спе- циальной подготовки в высшей и средней специаль- ной школе. Реферат Н.М.Тарановской и Г.Л.Таукач ..	95
II.	Ш о л е р К., Гуманитаризация технического обра- зования. Реферат А.И.Новодворскис	III
12.	Т а у ф е р Л., Педагогически-методический курс для ассистентов чешского высшего технического училища. Реферат А.И.Новодворскис	II4
13.	Н о в а к С., Последипломная подготовка выпуск-	

	ников вузов в ЧССР. Реферат А.И.Новодворскис ...	117
14.	К м е т ь Я., О применении дифференциации в подготовке инженеров. Реферат А.И.Новодворскис	121
15.	В о т р у б а Л., Надежность вступительных экзаменов. Реферат А.И.Новодворскис	125
16.	С о д е р ж а н и е	127

ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сборник рефератов
На русском языке

Тартуский государственный университет
ЗССР, г. Тарту, ул. Давнооля, 18

Ответственный редактор Х. Ийиметс
Корректор Н. Тами

Ротапринт ТГУ 1969. Сдано в печать 12/II 1969 г.
Печ. листов 8 (условных 7,44). Учетн.-издат.
листов 5,3). Тираж 700 экз. Бумага 30x42. 1/4.
МВ QO 362. Заказ № 88.

Цена 35 коп.

Цена 35 коп.