

сознательным сторонником того материализма, который представлен Марксом, т. е. должен быть диалектическим материалистом»⁴.

¹ Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 524—525.

² Эйнштейн А. Физика и реальность.— М., 1965, с. 111.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 45, с. 31.

⁴ Там же, с. 30.

З. О. ЗИМАК

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ В СВЕТЕ ЛЕНИНСКОЙ ТЕОРИИ ОТРАЖЕНИЯ

Общефилософской, методологической основой теории обучения и воспитания является знаменитая ленинская формула «...От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике—таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»¹. Учебный процесс высшей школы, выполняя специфические задачи специально организованного характера, должен осуществляться на ленинской методологической основе.

Опираясь на ленинское учение о познании как отражении, видный советский психолог Л. С. Выготский разработал теорию развития высших психических функций, которая стала основой науки об обучении и воспитании. Теория Выготского, обогащенная и развитая в дальнейшем крупнейшими советскими психологами А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым и практически доказанная советской педагогикой, опровергает субъективистскую концепцию Пиаже, что обучение целиком зависит от естественного развития человека, а также объективистскую концепцию бихевиористов, согласно которой обучение сводится к механистическим поведенческим актам. Советские ученые, прежде всего Иван Афанасьевич Соколянский (1889—1960) и Александр Иванович Мещеряков (1923—1974) доказали, что научно организованный процесс обучения и воспитания даже слепоглохонемого от рождения ребенка помогает вывести «на путь полноправного человеческого развития и сформировать не только в нем психику вообще, но и психику самого высокого порядка, открыв ему доступ ко всем сокровищам человеческой духовной культуры и воспитав из него всесторонне развитого, по-настоящему талантливого человека»². Опыт этих педагогов неопровержимо доказывает связь чувственного восприятия и мышления с той основой, которая делает человека человеком, т. е. трудом и созданной на его основе специфической формой выражения познаваемого мира посредством знаковой системы, сознания, внутренних переживаний.

Всестороннее гармоничное развитие и эффективность обучения возможны, когда гармонично развиты и синхронно взаимодействуют предметно-чувственный, орудийно-эмпирический труд и знаково-речевая, осмысленно-понятная речь. У части студентов на первых порах обучения абстрактное мышление отстает от эмоционально-чувственного восприятия. Это студенты из сельской местности, у которых общественно полезный и производительный труд занимал больше места, чем умственная деятельность. Опыт Брестского инженерно-строительного института и других вузов показывает, что студенты, прошедшие трудовую школу и отстающие в учебе на первом—втором курсах, опережают на третьем—пятом курсах своих однокурсников, превосходивших их ранее в своем развитии.

Высшее образование предполагает воздействие на мышление студента. Для теории обучения в высшей школе первостепенное значение имеет рассмотрение мышления как активного процесса отражения объекта обучения в представлениях, понятиях, обобщениях и суждениях. Ленин подчеркивает, что «форма отражения природы в познании человека... есть понятия, законы, категории, etc. Человек не может охватить=отразить=отобразить природы всей, полностью, ее «непосредственной цельности», он может лишь вечно приближаться к этому, создавая абстракции, понятия, законы, научную картину мира и т. д. и т. п.»³

Особенно следует остановиться на усвоении опорных научных понятий, на противоречиях, связанных с отражением их содержания и формы. Эти противоречия состоят в следующем. Понятие является отображением отображения, в сущности, отображением многоступенчатого отображения. По-

нятие — это опосредованное отображение, лишенное предметно-чувственной наглядности. Но, будучи опосредованным и лишенным наглядности, оно должно в то же время глубже, достовернее, непосредственнее и живее отражать действительность, служить основным строительным блоком данной науки. Поэтому крайне важно, чтобы студенты овладели, усвоили эти понятия, превратили их в своем сознании в адекватный снимок действительности.

Однако усвоению содержания понятия предшествует его звуковая или графическая форма, естественные или искусственные знаки, обрамляющие значение понятия. Происходит значительное осложнение процесса познания и отражения. Пренебрежение или забвение возможных и действительных противоречий, возникающих на этой основе в процессе обучения, чревато серьезными издержками. «На «духе» с самого начала, — пишет Маркс, — лежит проклятие — быть «отягощенным» материей, которая выступает в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка»⁴. Это «проклятие» состоит именно в том, что оно может деформировать или исказить адекватное познание мира.

«Языковая форма выражения и закрепления результатов первоначально внешне-предметной познавательной деятельности, — отмечает видный психолог, академик А. Леонтьев, — создает условие, благодаря которому в дальнейшем отдельные звенья этой деятельности могут выполняться уже только в речевом словесном плане»⁵. Далее, А. Леонтьев раскрывает диалектику совпадения звуковой формы и мыслительной деятельности, что ведет к созданию видимости бессловесного мышления, т. е. не «отягощенного» материей мышления. Так как речевой процесс (внутренняя речь) осуществляет при этом прежде всего познавательную функцию, а не функцию общения, то его внешезвуковая, произносительная сторона все более редуцируется; происходит переход от громкой речи к речи «про себя», «в уме» — ко внутренней словесной мыслительной деятельности. В ходе дальнейшего развития эти внутренние познавательные процессы постепенно приобретают относительную самостоятельность и способность отделяться от внешней практической деятельности. Эти теоретические положения позволяют предусмотреть целый ряд трудностей в обучении и воспитании студентов и наметить план их оптимизации.

Существует категория студентов, которые сравнительно легко воспринимают звуковую оболочку, у которых натренирован речевой аппарат. Их ответы создают видимость усвоенных знаний, но когда преподаватель пытается проникнуть за рамки знаков, в их значение, такой студент нередко становится в тупик и говорит: «Я учил, но не понял». Полярная категория — это студенты, у которых беден словарный запас, которые говорят: «Я понимаю, но не могу высказать». Этой категории добросовестных, как правило, студентов может помешать многоязычие и замедленная моторная, кинестетическая деятельность при конспектировании. Имеются в виду те студенты, которые в средней школе обучались на национальном языке или у которых повседневным языком общения был нелитературный диалект. На первых курсах они отстают, так как значения понятий, суждений и умозаключений они вынуждены переводить на свой язык, а затем фиксировать их на общепринятой основе.

На факультетах, где преобладают студенты из сельской местности, необходимо учитывать эти факты: медленнее читать лекции, повторять содержание, иллюстрировать теоретический материал примерами из сельскохозяйственного производства, переводить некоторые термины на белорусский, украинский языки и т. д. Так, например, студент второго курса отставал по всем дисциплинам. На вопрос, почему он отстает, ответил: «Учился в глубинной сельской школе на белорусском языке на «4» и «5». Не успеваю конспектировать и переводить». Оказанная вовремя помощь предотвратила его уход из института.

Преподавание в высшей школе должно опираться на наглядность, учитывать предметно-чувственное восприятие. Однако в теоретическом курсе дидактический материал должен выполнять эвристическую функцию. Поэтому целесообразнее пользоваться логическими схемами, моделями, знаковыми ансамблями, короче, логическими фигурами. Методологической основой дидактики высшей школы является ленинское учение о логических формах, структурах, сложившихся в процессе многовековой практики, как отображение в человеческом сознании наиболее общих, чаще всего встречающихся отношений объективного мира, связей вещей и их свойств. «...Практика человека, — пишет Ленин, — миллиарды раз повторяясь, за-

крепляется в сознании человека фигурами логики», причем логические формы — «...не пустая оболочка, а **отражение объективного мира**»⁶.

Высшая школа в упомянутом аспекте переживает еще период становления, период поисков оптимальных и наиболее эффективных доз и форм дидактической формализации учебного процесса. Хотя еще идут споры, но все единодушно в том, что без определенной формализации учебного процесса не устоять против каскадообразного потока информации, требующей избирательности и способности запоминания. Так, например, С. И. Архангельский, один из ведущих теоретиков педагогики высшей школы, справедливо отмечает: «Современный учебный процесс в значительной мере сочетает информацию с образом, знаковыми системами, связан с применением сложнейшей аппаратуры, расширяющей пределы познавательных способностей человека. Опытное и чувственное познание при обучении все более приобретают опосредованный характер. Все большую роль в изучении всех предметов высшей школы начинают играть наглядность и логико-математические формы выражения содержания. Существенным... является и то обстоятельство, что логико-математическая формализация представляет собой не только высшую форму отражения, но и высшую форму организации научного познания»⁷. Крупный математик профессор М. Постников утверждает: «Чтобы понять, изучить и использовать какое-нибудь явление природы или общества, имеется только один путь — создать в голове его модель. Не слишком простую — иначе модель нельзя будет исследовать»⁸.

С философской точки зрения можно сделать следующие выводы: не по каждой теме, а лишь по основополагающим целесообразно пользоваться фигурами-схемами; «работают» лишь те схемы, которые просты, не громоздки; схемы нецелесообразно давать готовыми. Студенты лучше их усваивают, когда принимают участие в создании этих схем, пусть даже совещательное. Одним словом, эффективность повышается, когда фигуры, схемы, модели выводятся динамично, а не иллюстрируются статично. Это не исключает, а предполагает затем демонстрацию готового, профессионально подготовленного дидактического материала. Рассмотренные проблемы, разумеется, охватывают лишь определенный аспект повышения эффективности обучения в высшей школе.

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 152—153.

² Ильенков Э. Становление личности: К итогам эксперимента.— Коммунист, 1977, № 2, с. 69.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 164.

⁴ Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3, с. 29.

⁵ Философская энциклопедия, т. 3, с. 516.

⁶ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 162, 198.

⁷ Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе.— М., 1977, с. 105—106.

⁸ Постников М. В плену случайных метафор.— Литературная газета, 1980, 30 января.

Г. П. ДАВИДЮК

О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОЦИОЛОГОВ

Подготовка высококвалифицированных социологов диктуется самой жизнью, ее бурным развитием. Расширения и углубления социологических исследований объективно требует научно-техническая революция. Она не только содействует появлению новых социальных явлений, но и помогает создавать средства и методы их познания. В то же время она усложняет и затрудняет процесс постижения социальной истины, так как объем новой информации по различным отраслям знаний возрос настолько, что его наглядно можно выразить в виде печатного труда около восьми миллионов страниц. Социолог, к примеру, способен ознакомиться только с десятой частью литературы по своей специальности. Увеличить степень освоения новых знаний можно только путем повышения уровня профессиональной подготовки социолога, овладения им теорией и математико-статистическими методами обработки социологической информации. Для глубокого теоретического осмысления социальных процессов социолог должен уметь сопоставлять модель исследуемого явления, опираясь на хорошо отработанную систему социальных показателей исследуемого объекта. «Наши ученые,—