

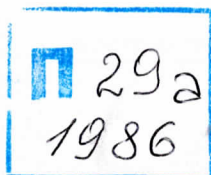
ПЕДАГОГИКА

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

№ 4 (8) 2017

ISSN 2500-0039

издательство
ГРАМОТА
www.gramota.net



ISSN 2500-0039

Педагогика. Вопросы теории и практики

Научно-теоретический и прикладной журнал

№ 4 (8) 2017

Pedagogy. Issues of Theory and Practice

Scientific-Theoretical and Applied Journal

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Альтман Г. С.</i> МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: К ПРОБЛЕМЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
<i>Бугреева А. С.</i> УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	10
<i>Вяткина А. Г.</i> К ПРОБЛЕМЕ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ «ЛЮБВИ К ЗНАНИЮ» ДО «ЛЮБВИ К МУДРОСТИ»	13
<i>Галактионова Г. М., Леханова О. Л.</i> ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА КОРРЕКЦИОННЫХ И РАЗВИВАЮЩИХ ИГР, НАПРАВЛЕННЫХ НА ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБЪЕМНОЙ ГРАФИКИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ЗАДАЧ	20
<i>Давыдов П. В.</i> ПЕРЕПИСКА СО СВЕРСТНИКАМИ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ПРИЕМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	22
<i>Кузнецова Т. А., Матукина А. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С МАЛОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ КЛАССОВ	25
<i>Никитина Е. А.</i> АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	29
<i>Опарина Е. В.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	33
<i>Остапенко А. В.</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРУДОВОГО ПРАВА)	37
<i>Помелов В. Б.</i> Г. В. ПЛЕХАНОВ И ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ	40
<i>Пустовойтов Ю. Л.</i> К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ	44
<i>Пшеничная В. В.</i> РОЛЬ НАСТАВНИКА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	47
<i>Сафина А. М.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 20-30-Е ГОДЫ XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ТАССР)	49
<i>Соболев В. А., Волченков В. И.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОПЕРАТОРНОГО МЕТОДА РАСЧЕТА ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛИНЕЙНЫХ ЭЛЕКТРИЧЕСКИХ ЦЕПЯХ ПРИ ПРОИЗВОЛЬНЫХ И ИМПУЛЬСНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЯХ	52
<i>Теленгатор А. А.</i> СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СРЕДСТВ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РОССИЙСКОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	57
<i>Толстова Н. Н.</i> СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АБИТУРИЕНТОВ ИЗ СТРАН СНГ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ	60
<i>Торбик Е. М.</i> ТЕСТИРОВАНИЕ – ПРОБЛЕМА ИЛИ ВЫХОД ИЗ ПОЛОЖЕНИЯ?	65
<i>Ушатикова И. И., Ушатикова К. С.</i> ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА ВУЗА	68



<i>Хабаров Д. А., Хабарова И. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ТОПОГРАФОВ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ В ГРАЖДАНСКОМ ВУЗЕ	70
<i>Щавинская Л. Б., Михайлова И. В.</i> СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ	74
<i>Юренкова Л. Р.</i> МЕТОДИКА ПРОСТАНОВКИ РАЗМЕРОВ НА ЧЕРТЕЖАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ГРАФОВ	77
<i>Юренкова Л. Р., Вержховская О. Г.</i> ГЕОМЕТРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ В ИНЖЕНЕРНОМ КЛАССЕ	82

УДК 3.37.378

В статье характеризуются взгляды выдающегося российского мыслителя и общественного деятеля второй половины XIX – первых десятилетий XX в. Г. В. Плеханова (1856-1918). Дается их интерпретация применительно к современным проблемам отечественной педагогической мысли. Проводится мысль о созвучности идей, высказанных Г. В. Плехановым, тем задачам и проблемам, с которыми приходится сталкиваться современным педагогам, что подчеркивает актуальность дальнейшего исследования его теоретического наследия.

Ключевые слова и фразы: Г. В. Плеханов; В. Г. Белинский; В. И. Ленин; марксизм; проблемы отечественной педагогики.

Помелов Владимир Борисович, д. пед. н., профессор
Вятский государственный университет
vladimirpomelov@mail.ru

Г. В. ПЛЕХАНОВ И ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Георгий Валентинович Плеханов (1856-1918) вошел в историю России и европейского революционного движения как видный теоретик и пропагандист социализма и коммунизма, философ и историк общественной мысли, основатель социал-демократического движения в России во второй половине XIX в. В дооктябрьский период в России, что вполне понятно, его труды находились под запретом. Казалось бы, после победы большевистской революции взгляды Плеханова должны были верно служить новому режиму. Однако в стране победившего социализма на десятилетия утвердилась монополия на истину в сфере обществоведческих наук, и источники этой истины были строго и вполне официально определены.

Труды Г. В. Плеханова не вписывались в прокрустово ложе официальной идеологии, хотя они и не запрещались. По распоряжению Ленина они даже были изданы в 1923-1927 гг. в 24-х томах. Впоследствии его труды неоднократно переиздавались, хотя и не в таком полном виде, в том числе в 1956-1958 гг. в 5-ти томах, в 1973-1974 гг. – в 3-х томах [12, с. 9]. Он был известным публицистом, крупным философом, исследователем в области истории, экономики, социологии, эстетики, этики, религии и атеизма. В своих трудах создатель первой российской социал-демократической организации «Освобождение труда» (1883) развивал материалистические, атеистические традиции. Лучшие из его работ – «К вопросу о развитии монистического взгляда на историю», «Очерки по истории материализма», «К вопросу о роли личности в истории», «Материалистическое понимание истории», «Основные вопросы марксизма», «От идеализма к марксизму» и др.

Утвердившаяся в последние четверть века идеология плюрализма и свободы научного самовыражения дает нам, ученым-обществоведам, повод для того, чтобы в новых общественных условиях, характеризующихся отказом от ранее доминировавших жестких и однозначных мировоззренческих установок, оценить по достоинству с позиций сегодняшнего дня его социологические идеи. Сейчас, когда создались условия для беспристрастного оценивания заслуг крупного ученого и революционера, когда кажется смешной и не заслуживающей рассмотрения господствовавшая в предыдущий социальный период развития России оценка Плеханова как «лидера меньшевизма», «не понявшего» и «не принявшего» Октября, как человека, «остановившегося посередине», представляется возможным, отсеивая «случайные черты», обусловленные логикой сиюминутной революционной борьбы и возможными личными обидами, дать объективную оценку его заслуг, вывести на передний план то новое и ценное, что привнес в науку, прежде всего в философию и историю, этот незаурядный человек. Вместе с тем анализ его трудов дает основание для утверждения, что он внес определенный вклад и в развитие педагогической мысли. Г. В. Плеханов интересен нам, педагогам, прежде всего, как ученый, в трудах которого мы видим подтверждение, а в ряде случаев, возможно, и опровержение, собственных идей и мыслей в области научно-педагогического знания. При этом необходимо отметить, что Г. В. Плеханов не писал специальных трудов на педагогическую тематику. Вопросы образования он затрагивал в ряде своих работ попутно, в связи с рассмотрением других проблем, главным образом в процессе исследования положения российских трудящихся.

Справедливо полагая образованность одним из важнейших показателей уровня жизни и благосостояния народа, Г. В. Плеханов неоднократно отмечал бедственное состояние российского образования. Вопрос о необходимости образования трудящихся всегда включался как один из важнейших в программы социал-демократических групп и партий в разные периоды их существования еще со времен К. Маркса и Ф. Энгельса. Этой традиции неизменно следовали Г. В. Плеханов, его единомышленники и последователи, в том числе В. И. Ленин. Кроме того, Г. В. Плеханов выступил исследователем жизненного пути и деятельности просветителей Франции, а также А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского и в особенности В. Г. Белинского, ряда других «властителей дум» молодежи того времени, в научном и литературном наследии которых вопросы образования занимали едва ли не главенствующее место. Высокая оценка творчества Г. В. Плеханова не покажется чрезмерной, особенно если иметь в виду то обстоятельство, что вышеуказанные деятели демократического движения в России связывали вопрос о переустройстве общества на справедливых началах с проблемой всеобщего и притом, возможно, более высокого образования.

Г. В. Плеханов, несомненно, чувствовал свое особое предназначение в истории демократического движения в России, ощущал себя идейным наследником «пророков-шестидесятников» уже потому, что был таковым и в силу своего происхождения – его мать, урожденная Белинская, была племянницей «неистового Виссариона».

Особенно значителен вклад Г. В. Плеханова в философию и историю. Первое, на что обращает свое внимание исследователь его наследия, это то, что он неизменно пользовался принципом материалистического понимания истории в качестве методологического основания конкретного исторического исследования.

Как во времена Плеханова, так и теперь, находятся ученые, считающие материалистическое объяснение истории неким конгломератом готовых законченных выводов, применимых для объяснения любых проблем. Так, критикуя позицию социолога В. Шулятикова, у которого Ксенофан – выразитель идей греческого пролетариата, Гераклит – выразитель стремлений реакционной аристократии и т.д., Г. В. Плеханов называет подобную точку зрения «дубоватой» и «вульгарной» [5, с. 320].

По справедливому, на наш взгляд, утверждению Г. В. Плеханова, тот, кто хочет показать себя приверженцем метода материалистического объяснения истории, тот не может ограничиваться простым повторением того, что не сознание определяет бытие, а бытие – сознание, и других прописных истин; тот должен выяснить, каким образом происходит определение сознания бытием. А для этого нет другого пути помимо изучения фактов и обнаружения их причинной связи [6, с. 302].

В другой работе он излагает эту мысль следующим образом: «Что наука строит свое здание на основе опыта, это известно теперь каждому толковому школьнику. Но вопрос... состоит в том, что же именно строит наука на основе опыта? А на это возможен только один ответ: на основе опыта наука строит известные обобщения...» [9, с. 32].

Нам представляется данная посылка особенно важной в связи с тем, что в педагогической науке издавна идет спор о роли факта в научном педагогическом исследовании. Нередко можно слышать утверждения о том, что факт («фактический материал») как таковой важен лишь на этапе первичного сбора исследовательского материала. Затем этот материал – и чем он богаче (то есть чем больше фактов), тем лучше, – становится отправной точкой и доказательной базой для разного рода утверждений, для подтверждения (или опровержения) гипотез, выводов, заключений и т.п. Сам же факт, сделав свое дело, как бы исчезает, «растворяется», «становится ненужным». При этом зачастую игнорируются особенности «существования» факта в различных отраслях педагогической науки [11, с. 7].

Поясним данную мысль на примере. Предположим, исследователь изучает проблему влияния качества выполнения домашних заданий на степень усвоения учебного материала. Он скрупулезно фиксирует особенности работы ученика, как положительные, так и отрицательные, например, невыполнение заданий, неряшливость и т.д., то есть накапливает по возможности количественно весомый и качественно разнообразный эмпирический материал. Последний, представляющий собой фактическую базу исследования, составляет основание для научных выводов, в содержании которых в конечном итоге, как это ни парадоксально звучит, не находится места для эмпирического материала, то есть для факта. В самом деле, какое значение для науки может иметь, допустим, тот факт, что такого-то числа такого-то года такой-то ученик тем или иным образом выполнил (или не выполнил) домашнее задание?! Естественно, никакого.

Мы согласны с такого рода подходом к обоснованию роли факта. Но с одним условием: если речь идет, например, о дидактике или теории и методике воспитания. Иным образом обстоит дело в такой отрасли педагогической науки, как история образования и педагогической мысли. Здесь факт, даже единичный, может иметь самодовлеющее значение для науки и быть порой важнее обобщения. Так, например, сам факт обнаружения документов об открытии первой школы в той или иной местности уже дает основание для определенных выводов социального свойства. Причем эти выводы, независимо от их интерпретации, ни в коем случае не заслоняют собой факт; он продолжает существовать в науке как самостоятельная единица, причем чаще даже более полноценной жизнью, нежели сделанные на его основе выводы. Это объясняется тем, что интерпретация фактов может проводиться по разным основаниям и с различными, в том числе конъюнктурными целями, в то время как факт есть явление самодостаточное и внеконъюнктурное.

Это дает нам основание сделать вывод о том, что позиция, с которой порой выступают отдельные представители педагогической науки, специализирующиеся на исследовании проблем дидактики и теории и методики воспитания, заключающаяся в экстраполяции на историю образования и педагогической мысли идеи о месте факта в педагогическом исследовании, приводит к не совсем конструктивным, а главное – бесплодным спорам относительно того, что должны включать в себя задачи исследования, в частности диссертационного исследования.

Нам представляется, что сбор и обработка фактического материала являются одними из обязательных и важнейших задач, а часто и целей исследования историка педагогики, в то время как для ученых ряда других педагогических отраслей это чаще всего лишь получаемый в ходе работы «сырой» материал.

Г. В. Плеханов указывал на роль методологии для анализа научных процессов и отмечал, что «серьезное отношение к методологическим вопросам возможно лишь в обществе, получившем серьезное философское образование» [4, с. 172]. Мы полагаем, что под понятием «общество» Плеханов имел здесь в виду, прежде всего, сообщество ученых.

Указание Плеханова отнюдь не кажется чрезмерным, если вспомнить, сколь тернист и извилист путь развития науки. И не в последнюю очередь это следствие выбора неверного методологического основания. Наглядными примерами такого случайного «выбора» методологического основания исследования являются «списанные под копирку» ссылки на методологическую базу исследования, кочующие из одной диссертации (или монографии) в другую. Зачастую труды упоминаемых ученых вовсе не имеют никакого отношения к тематике конкретного исследования и тем самым фактически дискредитируют педагогику в глазах научной общественности.

Неправильный выбор методологии и конкретных методов исследования неизбежно приводит к тому, что авторы, руководствуясь принципом «бумага все стерпит», начинают подводить выводы исследования под заранее определенный результат. «Ценность» и «научная состоятельность» таких опусов очевидна. В этой связи Г. В. Плеханов отмечал, что «ошибка в результатах непременно будет замечена и исправлена при дальнейшем применении правильного метода, между тем как ошибочный метод, наоборот, лишь в редких частных случаях может дать результаты, не противоречащие той или другой частной истине» [Там же]. Умножение научного знания, лавинообразный характер роста числа исследований, публикаций, научных сообщений и т.п. подчас приводят исследователя к мысли о невозможности определения отправной точки исследования и исследовательских подходов. Рассмотрим данное положение в свете взглядов Г. В. Плеханова.

Отправной точкой исследования Плеханов считал «знание предшествующего мыслительного материала», изучение генезиса развития исследуемой проблемы. «Чтобы понять “состояние умов” каждой данной... эпохи, чтобы объяснить, почему в течение этой эпохи торжествуют именно те, а не другие учения, надо предварительно ознакомиться с “состоянием умов” в предыдущую эпоху, надо узнать, какие учения и направления тогда господствовали. Без этого мы совсем не поймем умственного состояния данной эпохи...» [8, с. 662].

Ученый справедливо отмечает, что изучение современного состояния явления невозможно без предварительного осмысления всего того пути, который привел к его появлению в том самом виде, в каком застал его ученый. Тем самым истории Г. В. Плехановым отводится особо важная роль в исследовательской деятельности.

При этом он справедливо ставил вопрос о том, что сам характер исследовательской работы во многом определяется особенностями предмета исследования. «При теоретическом изучении предмета можно и должно задаться вопросом о том, нельзя ли и на самое накопление знания и распространение просвещения смотреть как на процесс развития, подчиненный известным законам, которые можно открыть и определить, подобно тому, как изучают и определяют законы природы? Если можно, то умственное развитие человечества способно стать предметом научного исследования, – если нельзя, то о научном изучении этого развития нечего и говорить, потому что нет науки там, где нет законосообразности явлений» [2, с. 483].

Данное положение Г. В. Плеханова можно трактовать в том смысле, что он фактически ставил вопрос о необходимости разработки и отбора методологических подходов при проведении исследования.

Этот вопрос также весьма актуален для современной педагогической науки. Нередко в исследованиях имеет место смешение методологических подходов к рассмотрению тех или иных явлений педагогической действительности; не принимается во внимание то достаточно очевидное обстоятельство, что проблематика и содержание исследования предопределяют как выбор методологических подходов, так и особенности их применения в конкретном исследовании. Более того, сам характер построения исследовательской работы должен, на наш взгляд, определяться выбранными методологическими подходами. На практике же авторы, уступая формальным требованиям оформления научной работы, порой лишь голословно утверждают свою приверженность той или иной научной школе, научному направлению, следование тем или иным методологическим подходам (например, структурному, системному, факторному и т.д.), а в тексте самого исследования данная «приверженность», увы, не просматривается.

Данная ошибка нередко получает распространение и в отношении методов исследования: авторы формально дают ссылку на них, но эвристические возможности методов в ходе самого исследования реализуются не всегда в полной мере.

Еще одна поныне актуальная проблема науки, которая стала предметом рассмотрения Г. В. Плехановым, касается критики им теории факторов, адепты которой фиксировали взаимодействие различных сторон общественной жизни, но отказывались от выявления причинно-следственных связей в историческом процессе.

В итоге, иронически замечает Г. В. Плеханов, «теория факторов растет... вместе с ростом разделения труда в общественной науке... Мы можем теперь насчитать почти столько же факторов, сколько существует отдельных “дисциплин” в общественной науке» [7, с. 240]. Такая теория расчленяет деятельность общественного человека, превращая различные ее стороны и проявления в особые силы.

Нечто подобное мы встречаем и в педагогической науке, где считающееся традиционным деление на такие направления воспитательной работы, как нравственное, трудовое, физическое, правовое, половое, эстетическое и т.д., не учитывает того очевидного факта, что личность формируется не по частям, а целостно.

Правда, в последние десятилетия группой ученых (В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов (1997)) предпринята попытка отойти от указанной выше традиционной схемы и заменить понятия «дидактика» и «воспитание» (вместе с их содержанием) понятием «целостный педагогический процесс», что, кстати, укладывается в систему взглядов Плеханова, утверждавшего, что научная точка зрения – это монистическая точка зрения, «наука... стремится к монизму» [8, с. 668].

Г. В. Плеханов проявлял себя диалектиком. Так, он утверждал относительность понятий о причине и следствии. Вульгарный социологизм односторонне фиксировал зависимость следствия от причины и не указывал на их диалектическое взаимодействие, на превращение следствия в причину, и наоборот, в то время как марксистский подход, которому неизменно следовал Г. В. Плеханов, утверждал эту возможность.

В связи с этим он писал: «История есть величайший диалектик... не менее часто в историческом процессе следствие становится причиной, а причина оказывается следствием» [10, с. 78].

Применительно к педагогическим исследованиям эту мысль можно истолковать таким образом: та или иная задача исследования может при определенных обстоятельствах стать целью исследования, и в то же время любая, пусть даже самая значительная цель может выступать задачей научной работы. Данное положение утверждает нас во мнении, что спор о том, какого рода научные положения могут или не могут быть целью и задачами исследования, носит схоластический характер.

Г. В. Плеханов в своих трудах поднимал вопрос о роли психологического фактора и о роли личности в истории. Критикуемые им взгляды вульгарных социологов, фактически обрели свое второе рождение в советский период, когда вопрос о роли социальной и индивидуальной психологии хотя формально в социологии и ставился, но не имел никакого существенного значения в отличие от того значения, которое придавалось, например, анализу классовых сил. Общественным наукам явно не хватало обращения к индивидуальным проявлениям человеческого духа.

Это отчетливо просматривается, например, в содержании тогдашних учебников по педагогике. Излагавшиеся в них теоретические положения советской педагогики в своем большинстве даже не включали фамилий их авторов; считалось, что это коллективно накопленное достояние отечественной педагогической мысли. Тем самым в значительной степени обесценивались заслуги тех или иных педагогов – ученых и практиков.

Такой вульгарно-социологический взгляд на историю педагогической мысли, говоря словами самого Г. В. Плеханова, сказанными, правда, по другому поводу, «мог бы вызвать много справедливого негодования, если бы не отличался глубочайшим комизмом» [3, с. 325].

В то же время, характеризовавшиеся (разумеется, в отрицательных тонах) здесь же положения западной педагогики, отличавшиеся, как правило, значительно большей конкретикой по сравнению с советскими теориями и концепциями, обязательно сопровождались ссылками на их авторов, например, теория Джона и Элен Дьюи, план Ллойда Трампа, дальтон-план Элен Паркхерст, система взаимного обучения Эндрю Белла и Джозефа Ланкастера, Йена-план и метод проектов Петера Петерсена и т.д.

Результатом такого подхода в изложении научных взглядов становилось то, что симпатии внимательного и объективного читателя, помимо воли авторов учебников, зачастую невольно оказывались на стороне критикуемых педагогических деятелей. Более того, как только оказались низвергнутыми идеологические препоны и отечественные педагоги получили возможность изучать и реализовывать на практике достижения западной педагогической мысли, они не замедлили воспользоваться этой возможностью. Достаточно напомнить, например, о том, каким все более востребованным в практике работы учреждений общего и профессионального образования становится в связи с развитием новых информационных технологий в настоящее время метод проектов. Фактическое невнимание к отдельно взятой человеческой личности делало отечественную педагогику «бездетной», что в 1980-е гг. открыто признавалось на страницах научных педагогических изданий.

Стремление отдельных видных педагогов (А. С. Макаренко в 1920-1930-е гг., В. А. Сухомлинский в 1950-1960-е гг., педагоги-новаторы в 1980-е гг. и другие) преодолеть этот очевидный недостаток наткнулось на проявление академического снобизма и суровое возражение со стороны официальных властей от педагогики и их определенным образом ангажированных теоретиков. Всякое живое проявление чувств автора, эмоциональное изложение материала, примеры из реальной жизни детей считались, да и сейчас многими считаются, ненаучными и недопустимыми в «официальной» педагогической литературе, которая, надо признать, по данной причине мало интересовала рядовых педагогов.

Г. В. Плеханов реализовывал психологический фактор в процессе анализа конкретных исторических ситуаций и деятельности ученых. Для него история состояла из людей, а вовсе не была некоей схематической структурой. В статье «К вопросу о роли личности в истории», полемизируя с представителями фатализма и волюнтаризма (Томас Карлейль, Н. К. Михайловский и др.), он подходит с диалектико-материалистическими позиций к выяснению роли личности в истории, выделяя при этом позитивную роль общественного строя.

В частности, он пишет: «Когда... положение общества ставит перед его духовными выразителями известные задачи, они привлекают к себе внимание выдающихся умов до тех пор, пока им не удастся решить их... И когда нас спрашивают, что было бы, если бы А умер, не успев решить задачу X, мы воображаем, что порвалась бы нить умственного развития общества. Мы забываем, что в случае смерти А за решение задачи мог бы взяться В или С, или D и что таким образом нить умственного развития общества осталась бы целой, несмотря на преждевременную гибель А» [Там же, с. 327]. История развития науки полностью подтверждает это высказывание Г. В. Плеханова. Приведем пример. Как только в средневековой Европе в эпоху перехода к ранним буржуазным отношениям возникла потребность в новой школе, так сразу же явился Вольфганг Радтке, преждевременная смерть которого отнюдь не оставила европейскую школу без классно-урочной системы – дело Радтке продолжил Ян Амос Коменский.

Работы Плеханова изобилуют и более частными мыслями, которые, тем не менее, сохраняют свою актуальность и поныне. Так, он призывал бережно относиться к историческому источнику: «Правильно изложить тот или другой исторический документ вовсе не значит устранить неправильности или недостатки, свойственные его содержанию. Если в этом содержании есть, например, противоречия, то автор, взявшийся за его изложение, не имеет никакого права сообщать ему стройный вид. Поступая так, он совершит непростительный грех против исторической истины» [1, с. 618]. Таким образом, взгляды Г. В. Плеханова в области методологии научного исследования продолжают привлекать к себе внимание современных ученых, и, в частности, помогают лучшему осмыслению ныне актуальных проблем отечественной педагогики.

Список источников

1. Кедров Б. М., Огурцов А. П. Марксистская концепция истории естествознания XIX века. М.: Наука, 1978. 664 с.
2. Плеханов Г. В. В. Г. Белинский. Речь, произнесенная весной 1898 года по случаю пятидесятилетия со дня смерти Белинского на русских собраниях в Женеве, Цюрихе и Берне // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук др. М.: Соцэкгиз, 1958. Т. 4. С. 468-497.
3. Плеханов Г. В. К вопросу о роли личности в истории // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 2. С. 300-334.

4. Плеханов Г. В. Наши разногласия // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 1. С. 115-370.
5. Плеханов Г. В. О книге г. В. Шулятикова // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1957. Т. 3. С. 319-325.
6. Плеханов Г. В. О книге Фр. Лютгенау // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1957. Т. 3. С. 302-312.
7. Плеханов Г. В. О материалистическом понимании истории // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 2. С. 236-266.
8. Плеханов Г. В. От идеализма к марксизму // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1957. Т. 3. С. 639-686.
9. Плеханов Г. В. Предисловие к третьему изданию произведения Ф. Энгельса «Развитие научного социализма» // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1957. Т. 3. С. 31-57.
10. Плеханов Г. В. Социализм и политическая борьба // Плеханов Г. В. Избранные философские произведения: в 5-ти т. / ред. М. Т. Иовчук и др. М.: Госполитиздат, 1956. Т. 1. С. 51-114.
11. Помелов В. Б. Г. В. Плеханов и современная педагогическая мысль // Проблемы непрерывного образования: история. Реальность и перспективы: мат-лы научно-практ. конф. / сост. Т. В. Малова. Киров: ВятГУ, 2007. С. 3-14.
12. Помелов В. Б. Слово о Георгии Валентиновиче Плеханове // Тенденции развития общественного сознания в России / ред. А. М. Прокашев и др. М.: Изд-во «КРАСНЫЙ КЛИН», 2007. С. 6-9.

G. V. PLEKHANOV AND PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY

Pomelov Vladimir Borisovich, Doctor in Pedagogy, Professor
Vyatka State University
vladimirpomelov@mail.ru

The article characterizes the views of the prominent Russian thinker and public figure of the second half of the XIX and the early decades of the XX century G. V. Plekhanov (1856-1918). Their interpretation as applied to the modern problems of the native pedagogical thought is given. The author adheres to the opinion that G. V. Plekhanov's ideas are consonant with the tasks and problems, which modern teachers have to face, and this fact proves the topicality of the further research of his theoretical heritage.

Key words and phrases: G. V. Plekhanov; V. G. Belinskiy; V. I. Lenin; Marxism; problems of native pedagogy.

УДК 37.013.2

Статья посвящена анализу современной образовательной среды в вузе. Рассматриваются две основные тенденции, касающиеся организации образовательной среды, которые можно обозначить как образовательную среду, отчужденную от личности, и образовательную среду, ориентированную на личность. Учебный процесс в вузе имеет свою логику. Эта логика требует обеспечения связи между процессом и осознанием потребностей студентов. В процессе организации образовательной среды очень важно сотрудничать со студентами для того, чтобы получить качественную обратную связь.

Ключевые слова и фразы: образовательная среда; образовательная среда, отчужденная от личности; образовательная среда, сосредоточенная на личности; студент; потребности студентов; традиционное обучение.

Пустовойтов Юрий Леонидович
Московский университет имени С. Ю. Витте
rab36@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

В современной педагогике отмечается плюрализм дидактических теорий, где зачастую можно наблюдать и элементы синкретизма. Современной дидактике уже нельзя игнорировать влияние глобализации и развития информационных технологий. Этот процесс несет в себе, безусловно, позитивные изменения, и тем не менее это часто приводит к противоречиям с традициями образования и отрыву от культуры и исторического наследия.

К наиболее важным путям повышения качества образования относят систему непрерывного образования, а также изменение роли и позиции педагога в образовательном процессе. Изменение педагогической парадигмы постулирует необходимость развития ответственности и независимости студента. Достаточно легко можно моделировать этот процесс на уровне абстракции, но реальная образовательная среда в конкретном вузе накладывает свои ограничения на реализацию современных образовательных технологий и методов.

Цель данной статьи – проанализировать особенности образовательной среды с позиции различных теорий, ориентированных на осознание потребности студентов у преподавателей вузов, самих студентов и всей системы обучения. Анализ дидактических теорий и концепций будет направлен на изучение самостоятельности и индивидуальности потребностей студентов.

В дидактических подходах можно наблюдать две основные тенденции относительно выбора предметного содержания, организации образовательной среды и доминирующего стиля взаимоотношений. Эти две тенденции