

Инновационный педагогический опыт как механизм интеграции педагогической науки и практики

Вопрос о взаимодействии теории и практики приобрел особую остроту в начале второй половины XX в. В этот период в школах, как никогда раньше, наблюдался «отрыв обучения от жизни» [91, с. 22]. Президент АПН РСФСР И. А. Каиров сложившуюся ситуацию объяснял «отставанием педагогической науки от запросов практики, нежеланием учителей применять разработанные учеными методы и приемы обучения, поверхностным использованием передового опыта для подтверждения умозрительно выведенной теории» [127, с. 10]. Отдельные исследователи в сложившейся ситуации обвиняли ученых, которые, «не зная передового опыта школ, ратовали за единую схему построения урока» [213, с. 8].

В 60-е гг. XX в. проблема укрепления связи теории с практикой нашла отражение в трудах А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Ф. Ф. Королева, Э. И. Монозона, М. Н. Скаткина. Ученые обосновали необходимость усиления влияния педагогической науки на школу, выступили с предложением создать проблемные лаборатории для изучения актуальных вопросов педагогики [137]. Однако проделанная учеными работа не смогла кардинально изменить уровень педагогических исследований. Результаты многих научных разработок по-прежнему оставались вне поля зрения учителей.

Не оказал значительного влияния на укрепление связи теории с практикой опыт передовых учителей. Новые закономерности обучения, выявленные дидактами, требовали «более совершенных способов организации учебного процесса, анализа передового опыта, усвоения его учителями в разных условиях» [109, с. 8].

Особым этапом в развитии педагогической теории и практики считается опыт липецких и ростовских учителей. Методы и приемы организации обучения в школах г. Липецка и Липецкой области, при которых «все ученики класса старательно, активно, вдумчиво, с увлечением работали на уроке» [90, с. 21], стали объектом серьезного научного осмысления. Активному внедрению опыта в массовую практику способствовали: психологическая готовность учителей к восприятию нового опыта; возможность его изучения через непосредственное наблюдение учебного процесса; широкое отражение опыта в средствах массовой информации. Вместе с тем внедрение опыта «без учета закономерностей, выявленных дидактами» [184, с. 8] скомпрометировало многие ценные начинания липецких педагогов.

Глубокое осмысление опыта ростовских учителей позволило ученым выявить факты, имеющие ключевое значение для школы (развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся, предупреждение неуспеваемости и преодоление второгодничества). Однако из-за недостаточной подготовленности значительной части педагогов к творческому использованию опыта, он не получил широкого распространения [184].

Всплеск интереса к проблеме взаимодействия педагогической теории и практики наблюдается в 70-е гг. XX в. Ученые Ю. П. Азаров, Н. И. Болдырев, Д. М. Гришин, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский рассмотрели проблему с позиций учителя, классного руководителя, директора школы. И. Д. Зверев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. С. Шубинский сконцентрировали внимание на аспекте совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе укрепления связи науки и практики. Э. Г. Костяшкин и Б. С. Гершунский исследовали возможности опыта в прогнозировании развития школы и педагогической науки. Ф. Ф. Королев, А. И. Пискунов, З. И. Равкин раскрыли причинно-следственный характер связей между теорией и практикой в истории зарубежной и отечественной школы. Они отметили, что зарубежные исследователи признают факт разрыва между теорией и практикой. Причину отрыва они объясняют убежденностью учителей в том, что «теория не помогает решать конкретные, встающие в повседневной жизни задачи» [291, с. 26].

Необходимость рассмотрения педагогической науки и практики как в единстве, так и в различии понимали и отечественные исследователи. В. В. Краевский писал: «Без выявления и раскрытия различий теории и практики само их единство будет оставаться простой декларацией, имеющей больше идеологическую направленность, нежели собственно научную» [159, с. 23]. Он одним из первых отечественных исследователей объективно отразил сложившуюся структуру связей между педагогической теорией и практикой [159].

Ученый изучил систему разделения педагогического труда и определил роль каждого субъекта системы. Согласно В. В. Краевскому, функция учителей заключается в передаче ученикам культурного достояния общества; руководителей различных структур образования – в управлении педагогическим процессом; ученых – в «произведении» новых знаний; методистов – в обеспечении передачи результатов педагогических исследований учительству и руководящим работникам.

Исходным пунктом системы выступает педагогическая действительность. Ее отражение начинается с описания опыта. Теоретическое исследование заключается в познании сущности и закономерностей педагогической деятельности. На их основе формулируются принципы и правила обучения и воспитания.

По мере приближения к практике перечисленные элементы выстраиваются в определенную методическую систему. Она конкретизируется в процессе деятельности (разрабатываются программы обучения, учебники, наглядные пособия, технические средства). Конечный результат научной деятельности одновременно выступает начальным пунктом деятельности практической.

Завершает систему деятельность учителей-практиков. В ее недрах зарождается новая педагогическая действительность. В ходе изучения действительности выявляются новые закономерности, формулируются принципы и правила, разрабатываются методические рекомендации.

Основной движущей силой системы выступают постоянно совершенствующиеся требования общества к образованию. Они влекут за собой изменение содержания педагогической практики и объектов научного анализа. Изменение цели в условиях прежней педагогической системы приводит к разрыву между целью и результатами. Суть разрыва состоит в том, что общество на выходе из системы обучения и воспитания «получает людей, подготовка которых не соответствует новым условиям» [159, с. 25]. Общество предъявляет претензии к теоретикам и практикам: *педагогическая наука отстаёт от жизни; учреждения образования плохо обучают и воспитывают.*

Другим важным фактором развития системы выступает *непредвиденный результат педагогической деятельности*. Он возникает при наличии пробелов в педагогической науке и узких мест в практике.

Пробелы в педагогической науке побуждают учителей к разработке средств, позволяющих их преодолеть. Прделанная работа приводит к новому результату, что создает представление о более эффективной педагогической системе. На его основе разрабатывается новая методическая система. Результаты реализации системы снова изучаются. Цикл возобновляется.

В описанном В. В. Краевским цикле единство теории и практики достигается посредством использования различных форм деятельности, а также изучения и обобщения педагогического опыта. Образцы успешной работы, выявленные в процессе изучения опыта, приводят к повышению качества обучения и воспитания, приближают педагогическую систему к требованиям общества.

Особую ценность для науки представляет передовой опыт, дающий устойчивые педагогические результаты. Они достигаются благодаря тому, что деятельность учителя согласуется с объективными закономерностями педагогического процесса. Сопоставление передового опыта с неудачными способами работы помогает исследователю выявить закономерные связи между деятельностью учителя и результатом, определить условия, при которых отдельные методы и приемы обучения и воспитания приводят к успеху.

Изучение накопленного опыта – неотъемлемый элемент повседневной деятельности каждого творческого педагога. Учитель, не желающий и не умеющий анализировать свой опыт, превращается из творца в исполнителя, так как реализует в процессе деятельности результаты педагогической науки, «отражающие общий, усредненный путь к цели» [260, с. 14].

Констатация различий между теорией и практикой обусловила необходимость специального исследования понятий «взаимодействие», «взаимосвязь», «соотношение», которые характеризовались как синонимические [292]. Термины рассматривались по следующей схеме: наука нарабатывает знания и передает их практике, отсюда они возвращаются к науке в виде новых проблем, дополнений, идей. При этом даже не ставились вопросы: «Как происходит продвижение знания внутри науки, а от нее к практике?», «Кто и как осуществляет продвижение?». Положение усугублялось тем, что взаимодействие по своему семантическому смыслу «исключает разорванность взаимовлияющих друг на друга структур и предполагает момент совпадения действий субъектов деятельности» [105, с. 79].

Значительный вклад в разработку проблемы с учетом подобного рода фактов и противоречий внесли ученые лаборатории теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта (руководитель Я. С. Турбовской). Научные разработки ученых создали основу для «усиления опережающей функции педагогической науки, выявления возможностей взаимодействия педагогической науки и практики в целях повышения эффективности научных исследований, качества учебно-воспитательного процесса» [189, с. 7]. Исследователи разграничили понятия «педагогическая практика» и «педагогический опыт», дали новое определение педагогическому опыту [296; 301]. Трактовка педагогического опыта как «состоявшейся практики, проявляющейся и материализующейся в разных формах и на разных уровнях» [296, с. 73], создала основу для обсуждения проблемы внедрения результатов научных исследований в практику.

Поиски оптимальных путей внедрения научных достижений в педагогический процесс осуществлялись отечественными учеными в двух направлениях: в связи с изучением, обобщением и распространением передового опыта (М. Н. Скаткин) и рационализацией системы повышения квалификации педаго-

гических кадров (К. Н. Волков, А. М. Гельмонт, А. Д. Деминцев, И. П. Раченко, М. Н. Скаткин, М. П. Тучнин, А. Г. Храпков и др.). И только отдельные авторы (Л. И. Гусев, З. Е. Михайлова и др.) выступили с предложением рассмотреть внедрение как самостоятельную категорию.

Президиум АПН СССР провел ряд специальных заседаний, на которых обсуждался вопрос о необходимости разработки проблемы внедрения. Идея нашла отражение в трудах А. М. Арсеньева, В. Е. Гмурмана, М. А. Данилова, М. И. Кондакова, В. В. Краевского, М. А. Махмутова, В. И. Чепелева. Определяющей парадигмой поисков решения проблемы была вера в «необходимость усиления волевых и профессиональных стремлений каждого теоретика и практика» [291, с. 20]. При этом не брались в расчет факторы, которые не только не укладывались в контекст данной парадигмы, но и изначально отрицали ее продуктивность.

В контексте господствующего подхода основной акцент делался на передачу школе результатов научных исследований. При этом факт доведения научного исследования до практики уже рассматривался как основа повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Однако опыт свидетельствует, что информационное обеспечение практики новым знанием не находило эффективно-практического применения. Многие эрудированные учителя не могли реализовать свои знания в практической деятельности. Многие педагоги «примитивно использовали научные знания и рекомендации» [291, с. 20].

Ученые, научные коллективы, органы управления каждый случай прямого обращения к практике трактовали как внедрение. При этом не выяснялось, насколько успешно практики применяют новое знание, какое количество практиков его применяет (одна школа, школы области или республики в целом).

Неудовлетворенность реальным положением дел в решении проблемы привела к тому, что отдельные исследователи предложили решать ее посредством прямых директивных указаний [60]. Некоторые ученые настаивали на необходимости организации научно-исследовательской деятельности непосредственно в школе [172; 208]. Я. С. Турбовской видел выход «в опережающем распространении идей и методик в массовую школу, не дожидаясь завершения эксперимента» [291, с. 19]. Авторы коллективной монографии «Внедрение достижений педагогики в практику школы» [59] настаивали на интегративном подходе к процессу внедрения научных рекомендаций.

Решение проблемы осложнялось неопределенностью понятия «внедрение». Термин трактовался учеными как «деятельность, направленная на совершенствование педагогической практики, ее изменение» [259, с. 83]; «особый вид соотношения теории и практики, который характеризуется преднамеренностью, целенаправленностью» [59, с. 61]; «сознательно организуемая учеными деятельность учителей, руководителей школ, работников народного образования, направленная к тому, чтобы привести методике обучения и воспитания в соответствие с уровнем достижений педагогической науки, отвечающим потребностям общества» [130, с. 21].

Расходились взгляды ученых и на структуру процесса внедрения. П. И. Карташов основными структурными компонентами процесса считал *объект внедрения, адресат внедрения, субъект внедрения* [130]. В. Е. Гмурман и З. Е. Михайлова к числу основных компонентов относили *цель внедрения, средства внедрения, результаты внедрения* [59].

Вычленение ведущих элементов процесса внедрения позволило ученым определить опорные точки для его построения. Однако в стороне оставались вопросы, без решения которых продвинуть вперед столь сложную проблему не представлялось возможным: разработка научных основ перспективного планирования исследовательской работы, прогнозирование развития школы и педагогической науки [328].

Проблематика исследований данного периода складывалась как «механическая сумма заявленных университетами и отдельными учеными тем» [263, с. 70]. Каждая тема исследовалась независимо от других и разрабатывалась в любом порядке. Такое построение проблематики характерно для наук, находящихся на эмпирическом уровне развития. Для теоретического уровня характерен подход «построения проблематики в форме «древа» [263, с. 71]. В такой системе должно быть четко обозначено, какие проблемы можно разрабатывать только последовательно, а какие допускают параллельное исследование.

Среди педагогических исследований была велика доля таких, авторы которых выводили теоретические построения из наблюдений, не понимая, что эмпирическое познание не может само по себе дать знание сущности. Обобщая и анализируя опыт эмпирии, ученые часто преподносили его учительству в качестве «последнего достижения науки» [158, с. 144]. Теория, по выражению А. И. Ракитова, не освобождает исследователя от практики, от наблюдений и эксперимента. Она экономит его силы и время, избавляет от необходимости «перекапывать все поле, указывает, где зарыт клад, который исследователь ищет» [248, с. 154].

Влияние педагогического опыта на развитие педагогической науки исследовал Ю. К. Бабанский. Характер этого влияния, по мнению ученого, зависит от уровня развития самого опыта и его соотношения с педагогической теорией. Если опыт отражает принципиально новые, не описанные в теории подходы к решению учебно-воспитательных задач, он «стимулирует развитие науки, ставит перед ней новые научные задачи, создает своеобразные проблемные ситуации» [28, с. 27].

Влияние передового опыта на развитие педагогической науки можно продемонстрировать на ряде примеров. Так, опыт учителей Ростовской области по преодолению массового второгодничества вызвал интенсивную разработку теории и методики предупреждения неуспеваемости школьников. Опыт педагогов Ставропольского края по организации деятельности ученических производственных бригад привел к существенному совершенствованию теории и методики трудового воспитания и обучения сельских школьников. Всесоюзное звучание получил липецкий опыт по совершенствованию организации учебного процесса на уроке, опыт учителей Татарской АССР по внедрению элементов проблемного обучения, Белорусской ССР – по нравственному и военно-патриотическому воспитанию [26].

Ю. К. Бабанский считал педагогический опыт источником развития педагогической науки, базой эмпирических данных, критерием истинности отдельных научных предположений [26]. Такой же точки зрения придерживались его исследователи (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Я. С. Турбовской).

В конкретном научно-педагогическом исследовании передовой педагогический опыт выполняет несколько функций одновременно. Знание передового опыта позволяет, прежде всего, конкретизировать гипотезу исследования, так как она должна вытекать не только из теоретических рассуждений, но и из оценки возможностей дальнейшего развития передовой педагогической практики. Деятельность мастеров педагогического труда выполняет функцию своеобразной экспертной оценки близких, средних и дальних перспектив развития соответствующей области педагогики, освещая зону ближайшего ее развития. В гипотезе при таком подходе как бы сливаются воедино теоретически должное и реально существующее, что делает ее практически осуществимой.

В конкретном исследовании опыт выступает в роли естественного педагогического эксперимента, предварительно оценивающего эффективность разрабатываемой концепции. Сравнение и экспертная оценка нескольких вариантов передового опыта в решении определенной учебно-воспитательной задачи позволяют избрать оптимальный вариант для соответствующих условий, а затем уже подвергать его специальной экспериментальной проверке.

Передовой опыт является средством оптимизации научных рекомендаций. Только то, что апробировано мастерами педагогического труда, может быть предложено для широкой опытной проверки и внедрения в массовую практику.

Влияние передового педагогического опыта на практику образования в научной литературе отражено слабо. Ведущий разработчик проблемы прогнозирования развития школы Э. Г. Костяшкин считает педагогический опыт основой определения ее перспектив развития. «Поскольку прогноз является научным предположением, сориентированным на будущее, а передовой опыт выражает опережающую свое время практику, то сущность этих двух объектов совпадает в главном – в практически значимой перспективности», – констатирует ученый [154, с. 101]. В выявленных характеристиках Э. Г. Костяшкин выделяет наиболее значимые черты передового опыта: органическую принадлежность к школе и обществу, соотносительность с массовой практикой.

Я. С. Турбовской называет передовой опыт своеобразным ориентиром развития школы, позволяющим определить, на какой уровень может выйти массовая практика. «Когда опыт, обгоняющий время, нам известен и продуктивность его доказана, мы получаем возможность не только видеть пути, по которым может развиваться массовая практика, но и содержательно четко определять, на какие уровни качества она может выйти», – пишет ученый [297, с. 7].

Опираясь на принятую в науковедении «этажность» науки [243], С. А. Лицорова предложила следующую иерархию передового педагогического опыта [174]:

1. Жизнь выдвигает определенные идеи по отношению к практике обучения и воспитания. Педагогическая наука не воспринимает их еще как социальный заказ, а успешные учителя заказ уже почувствовали, приняли и стали выполнять (корректировка содержания учебных дисциплин, их структуры, совершенствование методик обучения и воспитания).

2. Наука получает социальный заказ. Он находит отражение в фундаментальных теоретических исследованиях. Положения этих исследований пока еще не разработаны на прикладном уровне, а в опыте лучших учителей уже используются идеи исследований, учителя ищут пути реализации их на практике.

3. Имеются прикладные исследования, но отсутствуют созданные на их основе разработки (программы, пособия). Нет пока еще какой-либо обязательности относительно внедрения научных данных

и выводов в практику, а в опыте отдельных учителей научные данные уже используются (разработка практиками частных методических систем и технологий).

4. Педагогической наукой созданы новые разработки. Они ждут своего внедрения. А лучшие учителя уже внедряют отдельные элементы этих разработок.

5. Практика обучения и воспитания широко использует рекомендации педагогической науки. Успешные учителя делают свои открытия в рамках существующей практики.

Согласно С. А. Лицеровой, социальная ценность опыта определяется его местом в иерархии перечисленных выше позиций. Исследователь отмечает, что рассматривать педагогический опыт на каждой позиции следует с учетом других условий (содержание опыта, масштаб, широта охвата участников, продолжительность).

По мнению белорусского ученого И. И. Цыркуна, наибольшую ценность для науки и практики представляет инновационный опыт. Он появляется тогда, когда учителя не только творчески относятся к работе, но и обладают научно-педагогической подготовкой [325]. Если это условие не соблюдается, может сложиться парадоксальная ситуация: учитель работает хорошо, но при этом осуществляет устаревшие установки. Белорусский ученый научно обосновал механизмы интеграции науки и практики на современном этапе [324], раскрыл образовательное значение опыта учителей-лидеров [323].

Передовой опыт исторически ограничен. На каждом этапе развития массовой практики возникают его варианты. Однако каждый опыт имеет непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и обогащают педагогическую практику.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ