

В статье рассматриваются историко-методологические аспекты проблемы взаимодействия педагогической науки и практики. Диалектика взаимосвязи педагогической науки и практики проявляется в том, что они взаимно опережают друг друга на разных этапах функционирования этой взаимосвязи. Практика в определенных вопросах опережает науку, а педагогическая наука, в свою очередь, опережает практическую деятельность, создавая то, чего еще нет в практике образования. При таком подходе учитель должен быть достаточно подготовленным, чтобы самостоятельно ориентироваться в достижениях педагогической науки, а также «выводить мысль из опыта». Следовательно, вопрос взаимодействия педагогической науки и практики необходимо включать в процесс подготовки будущего педагога.

ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Историко-методологические аспекты внедрения педагогической науки в практику школы

37 + БГПУ

Л. А. Козинец,
заведующий филиалом
кафедры педагогики БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук



От взаимодействия педагогической науки и практики зависит не только качество подготовки специалистов, но и эффективность работы всей системы образования. В условиях интенсивного развития инновационных процессов, расширения сферы влияния педагогической науки, усиления ее практико-ориентированной составляющей значимость взаимодействия теории и практики возрастает еще больше.

В настоящее время актуальность взаимодействия педагогической науки и практики объясняется следующими причинами.

В ходе реформирования и модернизации системы образования педагогической науке не удалось добиться обеспечения своей опережающей функции, а также своевременного реагирования на запросы практики.

Педагогика обогатилась новыми теоретическими и эмпирическими данными по актуальным проблемам обучения и воспитания, однако достижения педагогической науки не находят должного применения на практике: учителя мало осведомлены о результатах современных педагогических исследований и предпочитают недостаточно конкретизированной теории четкие нормативные рекомендации.

В период повышения квалификации в учреждениях дополнительного образования взрослых

учителям преподносится большой объем научно-педагогической информации, которая шире по содержанию, чем внедряемые идеи и рекомендации. Преподавателю необходимо давать материал в единой трактовке, синтезирующей различные точки зрения, разъяснять и раскрывать возможности участия педагога в решении рассматриваемых проблем.

На уровне учреждения образования педагоги внедряют новый опыт, не выяснив, как он соотносится с опытом на местах: в ходе внедрения в заимствуемый опыт вносятся такие «коррективы», что порой от новой идеи остается только форма.

Учителя-лидеры, пропагандируя свой опыт, демонстрируют в основном отдельные методы и приемы, не разъясняя их научных основ.



Отражение проблемы соотношения теории и практики в отечественной педагогике

Проблема соотношения педагогической науки и практики достаточно полно отражена в трудах Я. А. Коменского, И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, М. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского.

Немецкий педагог И. Ф. Гербарт дал научное обоснование соотношению теории и практики. Он писал: «Теория в своей общности простирается на такие дали, в которых работа отдельного лица затрагивает лишь бесконечно малую часть, поэтому работники всякого искусства так неохотно занимаются действительно основательной теорией, в значительной степени предпочитают противопоставлять ей собственный опыт и наблюдения». А. Дистервег отмечал, что «без стремления к научной работе учитель попадает в область трех педагогических демонов: механичности, рутинности, банальности, деревенеет, каменеет, опускается, а обучение превращается в натаскивание и дрессировку». К. Д. Ушинский показал несоразмерность практической и теоретической составляющих в реальной деятельности учителя. Его суждение о том, что «пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли», не потеряло своей актуальности до настоящего времени.

Принцип связи теории с жизнью был положен в основу создания педагогической науки и новой школы. Деятельность Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренки была и остается ориентиром для выявления возможностей интенсификации развития теории и практики воспитания подрастающего поколения.

В 50-е годы XX века школьная практика отчетливо ощутила отрыв обучения от жизни. Ученые Л. П. Аристова и И. Т. Огородников обвинили в сложившейся ситуации работников педагогической науки, которые, «не зная передового опыта школ, ратовали за единую схему построения урока» [1, с. 8]. Президент АПН РСФСР И. А. Каиров недостатки в деятельности школы объяснил «отставанием педагогической науки от запросов практики, нежеланием учителей применять разработанные учеными методы и приемы обучения,

поверхностным использованием передового опыта для подтверждения умозрительно выведенной теории» [2, с. 10].

В 60-е годы ученые А. М. Арсеньев, М. А. Данилов, Ф. Ф. Королев, М. Н. Скаткин обосновали необходимость усиления влияния педагогической науки на школу, предложили повсеместно создавать проблемные лаборатории для изучения актуальных проблем педагогики. Однако принятые наукой меры не смогли кардинально изменить уровень педагогических исследований. Результаты многих научных разработок по-прежнему оставались вне поля зрения учителей.

Не смогли повлиять на решение проблемы и находки отдельных учителей: использование самостоятельной работы учащихся на уроках педагогами Новосибирска, разработка тетрадей для самостоятельной работы учеников педагогами Тюмени, методы ростовских учителей по развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся и др. Из-за того, что внедрение опыта происходило без учета закономерностей, выявленных дидактами, а также из-за того, что значительная часть педагогов не была готова к творческому использованию опыта, он не получил широкого распространения.

Всплеск интереса к проблеме взаимодействия теории и практики наблюдается в 70-е годы. Ю. П. Азаров, Б. С. Гершунский, В. И. Журавлев, В. И. Загвязинский, Э. Г. Костяшкин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. И. Пискунов, З. И. Равкин концентрируют внимание на прогнозировании развития школы и педагогической науки, раскрывают причинно-следственный характер связей между теорией и практикой в истории зарубежной и отечественной школы. В частности, 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» [3, с. 23].

Необходимость изучения проблемы с учетом подобного рода фактов и противоречий обусловила создание при НИИ общей педагогики АПН СССР в 1980 г. лаборатории теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта (руководитель Я. С. Турбовской). Сотрудники лаборатории «развели» понятия «педагогическая практика» и «педагогический опыт», дали новое определение педагогического опыта как

«состоявшейся практики, проявляющейся и материализующейся в разных формах и на разных уровнях» [4, с. 73]. Итогом работы лаборатории стало создание *концепции изучения опыта на диагностической основе*. Документ базировался на трех методологических основаниях, определивших возможности объяснения всех сторон процесса взаимодействия педагогической науки и практики, а также управления им. Это **позиция, адресная направленность и потребность**.

Реформирование системы образования в конце XX века поставило перед теоретиками и практиками ряд вопросов: как в изменившихся условиях обеспечить взаимодействие теории и практики с позиций деятельности каждого педагогического коллектива, каждого региона и – что особенно важно – каждого учителя; как современной педагогической науке обеспечить меру необходимого опережения практики; на каких основаниях определять и разрабатывать приоритетную проблематику педагогических исследований. Современной педагогической науке предстоит дать исчерпывающий ответ на поставленные вопросы.

Механизм взаимодействия педагогической науки и практики

Одним из первых сложившуюся структуру связей между педагогической теорией и практикой и явную недостаточность их функционирования объективно отразил В. В. Краевский. Ученый изучил систему разделения педагогического труда и определил роль каждого субъекта системы: функция учителя заключается в передаче ученикам культурного достояния общества; руководителей различных структур образования – в управлении педагогическим процессом; ученых – в «произведении» новых знаний; методистов – в передаче 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, которые по мере приближения к практике выстраиваются в определенную методическую систему. Завершает систему деятельность практиков, в

драх которой зарождается новая педагогическая действительность.

Основной движущей силой системы выступают постоянно изменяющиеся требования общества к образованию. Они влекут за собой изменения содержания педагогической практики и объектов научного анализа. Пробелы в педагогической науке побуждают учителей к разработке средств, позволяющих их преодолеть. Прделанная работа приводит к новому результату. 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 изучения и обобщения педагогического опыта. Изучать и анализировать накопленный опыт обязан каждый творческий педагог. 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» [5].

Внедрение как особый вид соотношения теории и практики

Поиски решения проблемы внедрения научных достижений в практику в 50-60-е годы XX века осуществлялись в связи с изучением, обобщением и распространением передового опыта (М. Н. Скаткин); рационализацией системы повышения квалификации педагогических кадров (К. Н. Волков, А. М. Гельмонт, М. Н. Скаткин, А. Г. Храпков и др.). И лишь отдельные авторы (Л. И. Гусев, З. Е. Михайлова и др.) выступили с предложением рассмотреть внедрение как самостоятельную категорию.

Президиум АПН СССР пришел к выводу о необходимости специальной разработки проблемы внедрения. Идея нашла отражение в работах А. М. Арсеньева, М. А. Данилова, М. И. Кондакова, В. В. Краевского. Основной акцент в трудах ученых делался на непосредственное обеспечение практики результатами научных исследований. Между тем опыт показывал, что информационное обеспечение практики новым знанием не обеспечивало его эффективного практического использования: учителя не могли реализовать свои знания на практике. Любой случай прямого обращения к практике трактовался как внедрение. При

этом не выяснялось, насколько успешно педагоги применяют новое знание. Неудовлетворенность реальным положением дел в решении проблемы привела к тому, что одни исследователи предложили решать ее посредством прямых директивных указаний, другие настаивали на необходимости организации научно-исследовательской деятельности непосредственно в школе или видели решение в опережающем распространении идей и методик в массовую школу, не дожидаясь завершения эксперимента. На интегративном подходе к процессу внедрения научных рекомендаций настаивали авторы коллективной монографии «Внедрение достижений педагогики в практику школы» [6].

Решение проблемы осложнялось неопределенностью понятия «внедрение». Расходились взгляды ученых и на структуру процесса внедрения. П. И. Карташов основными структурными компонентами процесса считал *объект внедрения, адресат внедрения, субъект внедрения*. В. Е. Гмурман, З. Е. Михайлова к числу основных компонентов отнесли *цель внедрения, средства внедрения, результаты внедрения*.

Проблематика исследований данного периода строилась как «механическая сумма заявленных университетами и отдельными учеными тем» [7, с. 70]. Каждая тема исследовалась независимо от других и разрабатывалась в любом порядке. Среди педагогических исследований была велика доля таких, авторы которых выводили теоретические построения из опыта, не понимая, что эмпирическое познание не может само по себе дать знание сущности. 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 он ищет» [8, с. 154].

Проблема внедрения сохранила свою актуальность до настоящего времени. Современным ученым предстоит рассмотреть внедрение в контексте инновационной педагогики.

Передовой опыт учителей в системе «педагогическая наука — практика образования»

Педагогический опыт оказывает определяющее значение на развитие педагогической

науки. Ю. К. Бабанский назвал педагогический опыт источником развития педагогической науки, базой эмпирических данных, критерием истинности отдельных научных предположений. Такой же точки зрения придерживаются исследователи В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Я. С. Турбовской и др.

Благотворное влияние передового опыта на развитие педагогической науки демонстрирует целый ряд примеров. Так, опыт учителей Ростовской области по преодолению массового второгодничества вызвал интенсивную разработку теории и методики предупреждения неуспеваемости школьников. Всесоюзное звучание получил липецкий опыт по совершенствованию организации учебного процесса на уроке, опыт Татарской АССР по внедрению элементов проблемного обучения, Белорусской ССР — по нравственному и военно-патриотическому воспитанию.

В 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. 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 и затем уже подвергать его специальной экспериментальной проверке.

Опираясь на принятую в науковедении «этажность» науки, С. А. Лицерава представила иерархию передового педагогического опыта [9].

1. Жизнь выдвигает определенные идеи по отношению к практике обучения и воспитания. Педагогическая наука не воспринимает их еще как социальный заказ, а некоторые 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. Прикладные исследования реализованы, 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.

4. Педагогической наукой созданы новые разработки, которые ждут своего внедрения. Однако лучшие учителя уже внедряют отдельные элементы этих разработок.

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

По мнению С. А. Лицеровой, место опыта в иерархии перечисленных выше позиций и определяет его социальную ценность. Автор 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. Цыркун, который научно обосновал механизмы интеграции науки и практики на современном этапе, наибольшую ценность и для науки, и для практики представляет инновационный опыт. Он появляется тогда, когда учителя не только творчески относятся к работе, но и обладают научно-педагогической подготовкой [10]. Если это условие не соблюдается, может сложиться парадоксальная ситуация: учитель хорошо работает, следуя при этом устаревшим установкам.

Опыт учителей-лидеров имеет большое образовательное значение: он способствует росту педагогического мастерства учителей, формирует такие качества личности, как инициативность, творческий подход к делу, стремление к новаторству. Грамотное использование инновационного опыта содействует развитию педагогических способностей учителя.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. **Огородников, И. Т.** Вопросы повышения эффективности урока / И. Т. Огородников, Л. П. Аристова. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1959. – 80 с.
2. **Каиров, И. А.** О состоянии и задачах советской педагогической науки / И. А. Каиров // Советская педагогика. – 1955. – № 3. – С. 3–30.
3. **Краевский, В. В.** Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В. В. Краевский. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
4. **Турбовской, Я. С.** Педагогический опыт как источник развития теории и практики воспитания подрастающих поколений / Я. С. Турбовской. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1987. – 106 с.
5. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
6. **Внедрение достижений педагогики в практику школы** / под ред. В. Е. Гмурмана. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
7. **Скаткин, М. Н.** Прогнозирование развития школы / М. Н. Скаткин, Г. В. Воробьев // Советская педагогика. – 1976. – № 12. – С. 59–72.
8. **Ракитов, А. И.** Анатомия научного знания / А. И. Ракитов. – М.: Политиздат, 1969. – 206 с.
9. **Лицеров, С. А.** Передовой опыт в системе «педагогическая наука – педагогическая практика» / С. А. Лицеров // Загадки жизни и парадоксы познания. – Тюмень: изд-во «Вектор Бук», 2003. – С. 102–109.
10. **Цыркун, И. И.** Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.