

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

На правах рукописи

НОВИКОВА ТАТЬЯНА ВЕНЦЕЛОВНА

УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИХ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

13.00.01 – Теория и история педагогики

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

МОСКВА 1978

Работа выполнена в Научно-исследовательском институте
общей педагогики АПН СССР.

Научные руководители

- член-корреспондент Академии педагогических
наук РСФСР, доктор педагогических наук,
профессор М.А.Данилов
- член-корреспондент Академии педагогических
наук СССР, доктор педагогических наук,
профессор М.Н.Скаткин

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ОППОНЕНТЫ:

1. Действительный член Академии педагогических наук СССР,
доктор педагогических наук А.М.Арсеньев.

2. Действительный член Академии педагогических наук СССР,
кандидат педагогических наук Х.И.Дийметс.

Ведущее учреждение – Тюменский государственный универси-
тет, кафедра педагогики.

Автореферат разослан " " _____ 1976 года

Защита состоится " " _____ 1976 года.

в " " часов на заседании Ученого Совета НИИ общей педаго-
гии АПН СССР

(129278, Москва, И-278, ул. П. Корчагина, 7).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института.

Ученый секретарь Совета
кандидат педагогических наук В.С.Аранский

XXV съезд КПСС поставил важные задачи развития системы народного образования в соответствии с требованиями современного научно-технического и социального прогресса. Большое значение для выполнения этих задач приобретают как дальнейшая разработка самой теории педагогики, так и решение проблемы взаимоотношения педагогической науки и практики. Эта проблема охватывает вопросы рационального планирования и прогнозирования педагогических исследований, их классификации, обобщения передового опыта, внедрения достижений педагогической науки в школу и другие. Среди них существенным является вопрос о реализации результатов педагогических исследований в школьной практике. Успехи в области воспитания и обучения во многом зависят от эффективности внедрения результатов педагогических исследований в школьную практику.

Происходящий быстрыми темпами процесс накопления научных знаний в теории воспитания, дидактике, педагогической психологии и т.д. оказывает положительное влияние на практику воспитания и обучения. Вместе с тем, реализация достижений педагогической науки в массовой школе требует дальнейшего совершенствования.

В настоящее время особенно актуальным представляется обоснование условий и путей внедрения. Недостаточная разработка научных и организационных вопросов внедрения затрудняет более эффективное применение достижений педагогической науки в практике. Поэтому в последние годы в педагогической литературе появляется все больше публикаций, в которых раскрываются те или иные стороны внедрения (А.М.Арсеньев, К.Н.Волков, В.Е.Гмурман, В.И.Журавлев, В.В.Краевский, Х.И.Лийметс, О.А.Нильсон, М.Н.Скаткин, В.И.Чепелев и многие другие). В них в основном рассматривается деятельность административных и методических органов по внедрению, подготовка учителя к освоению и применению нового педагогического знания.

Подчеркивая важность таких работ, следует отметить необходимость изучения вопроса о том, в каком виде и в какой структуре должно быть представлено научное знание, получаемое в результате педагогических исследований, для успешного его внедрения.

Объектом нашего исследования мы избрали процесс движения научного знания, получаемого в результате педагогических исследований, на пути к учителю, а предметом -- готовность этого зна-

ния к применению его в школьной практике. Цель работы - выявить условия готовности результатов педагогических исследований к их реализации в массовой школе. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач, поставленных в исследовании.

1. Дать анализ проблемы внедрения и современных подходов к ее решению. Обосновать подход, соответствующий предмету данного исследования.

2. Выявить и изучить факторы, определяющие развитие педагогических идей и их применение в школьной практике.

3. Выявить условия готовности результатов педагогических исследований к их реализации в массовой школе.

Эти задачи определили логику и методы исследования.

Методологической основой исследования явились положения классиков марксизма-ленинизма о взаимоотношении теории и практики, о сущности и задачах образования и воспитания. При разработке подходов к исследованию мы опирались также на работы советских философов, в частности, посвященных анализу категорий исторического и логического, содержания и формы, суждения и нормы и т.д.

В процессе исследования использовались следующие методы:

1. Теоретический анализ педагогической, психологической литературы, литературы по науковедению, изучение документов, архивных материалов.

2. Анкетирование учителей, работников народного образования, студентов педагогических ВУЗов Москвы, Киева, Орла, Ярославской, Орловской, Херсонской, Гомельской, Смоленской областей.

3. Беседы с научными сотрудниками институтов АПН СССР, НИИ педагогики союзных республик, преподавателями кафедр педагогических ВУЗов.

4. Изучение передового опыта научных коллективов, работников методических и административных органов по внедрению результатов педагогических исследований.

Диссертация состоит из введения, трех глав и заключения.

Во введении дается обоснование актуальности проблемы, определяются предмет, цель и задачи исследования, его основные методы.

В первой главе - "Состояние исследований по проблеме реализации достижений педагогической науки в школьной практике" - ана-

лизируются сложившиеся к настоящему времени направления и подходы к проблеме внедрения, рассматривается структура педагогического знания, получаемого в результате научных исследований, формулируется рабочая гипотеза исследования.

Во второй главе - "Процесс развития педагогических идей на пути к школьной практике" - рассматривается развитие научно-педагогических идей на примере идеи активизации учебного процесса в советской педагогике и школе с двадцатых годов по настоящее время, выявляются факторы, определяющие развитие научных идей и их реализацию в массовой школе.

В третьей главе - "Анализ готовности результатов педагогических исследований к внедрению их в массовую школу" - анализируются условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в школьной практике, определяется готовность результатов исследований по некоторым современным проблемам.

В заключении подводятся итоги исследования.

Внедрение достижений педагогической науки в школьную практику - это один из аспектов более широкой проблемы взаимоотношения педагогической науки и практики.

Анализ этой проблемы проводился на основе марксистских положений о единстве теории и практики, об определяющей роли практики в процессе познания.

Согласно марксистско-ленинской теории познания, которая рассматривает практику как общественно-исторический процесс, мы исходили из того, что под практикой, свидетельствующей о действительной эффективности внедрения той или иной педагогической идеи, нельзя понимать единичные акты практической деятельности (например, опыт работы отдельного учителя и даже школы), а необходимо изучать исторический процесс развития педагогических идей и их отражение в деятельности школы, как в прошлом, так и на современном этапе.

Рассматривая взаимоотношения педагогической науки и педагогической практики, мы принимаем точку зрения тех авторов, которые определяют науку как сложный социально-исторический процесс, процесс формирования научных знаний (В.С.Библер, Г.Н.Волков, И.Г.Герасимов и др.), т.е. рассматривают науку как особый процесс познания, который нельзя отождествлять ни с системой знаний, ни с познавательной деятельностью: и то и другое - лишь эле-

менты научного процесса познания.

В развитии педагогической науки и практики выступает процесс их взаимного влияния. В связи с задачами нашего исследования мы рассматриваем одну из его сторон - влияние педагогической науки на школьную практику. Влияние результатов педагогических исследований выражается во многих проявлениях и формах. В частности, внедрение мы рассматриваем как особую форму влияния достижений педагогической науки на школьную практику. Внедрение - это реализация результатов научных исследований в деятельности школы посредством специально организованной целенаправленной системы мер. Особенности внедрения как специфической формы влияния педагогической науки на практику раскрываются в ходе исследования.

В проблеме внедрения результатов педагогической науки в педагогическую практику можно выделить три основные объектные сферы исследования:

1 - научно-педагогическое знание, получаемое в результате педагогических исследований;

2 - деятельность методических, административных и других учреждений, направленная на продвижение педагогического знания к учителю;

3 - квалификационная и психологическая подготовленность учителя и работников народного образования к восприятию и овладению новым содержанием обучения, методами, средствами и т.д.

Приведенный в первой главе диссертации анализ работ, затрагивающих проблему внедрения, позволяет отметить, что они в основном относятся ко второй и третьей объектным сферам. В частности, определенное внимание вопросу внедрения уделяется в ряде исследований, направленных на совершенствование работы административных, методических и других учреждений (И.И.Трилинский, С.П.Чернов и др.), посвященных проблеме мастерства учителя (П.К.Мазур, М.П.Стурова и др.), освещающих опыт содружества учителей с педагогическими ВУЗами (А.В.Ососков, А.И.Щербаков и др.) В этих работах авторы раскрывают некоторые эффективные формы работы школьных методических объединений, районных (городских) педагогических кабинетов, научно-практических конференций; рассматривают систему повышения квалификации учителей как один из основных факторов, способствующих реализации достижений педагогической науки в школьную практику. Были проведены также диссер-

тационные исследования, посвященные собственно вопросам организации и управления процессом внедрения на уровне деятельности школ, отделов народного образования, институтов усовершенствования учителей (Л.И.Гусев, П.И.Карташов, З.Е.Михайлова и др.).

Анализ работ по проблеме внедрения показал, что они внесли существенный вклад в ее разработку. Однако исследование вопросов, относящихся только ко второй и третьей объектным сферам, с нашей точки зрения, не дает достаточно полного представления о процессе внедрения в целом. В частности, необходимо также изучать, каковы условия готовности результатов научно-педагогических исследований к применению их в школьной практике.

Следующим логическим этапом данной работы было определение рационального подхода к исследованию в соответствии с его предметом и целью.

Анализ методологических позиций авторов работ по внедрению показал, что в этих работах нашли применение разные подходы. Так, в ряде исследований, посвященных изучению деятельности научных, административных и методических учреждений как социальных институтов, процесс внедрения рассматривается в отвлечении от содержания внедряемых педагогических идей. Другой подход заключается в том, что авторы сопоставляют научное знание, полученное к данному времени, со знанием, которым оперирует в настоящее время учитель, что позволяет решать некоторые задачи, связанные с констатацией современного состояния внедрения и его организацией.

Для того, чтобы система мероприятий обеспечивала более эффективное внедрение научных достижений в практическую деятельность школы, она должна соответствовать закономерному ходу процесса развития научного знания и влияния его на педагогическую практику. Это может быть раскрыто при рассмотрении процесса развития содержания научно-педагогических идей на пути к учителю.

Анализ развития содержания педагогических идей в теории и практике проводится во многих историко-педагогических исследованиях (Т.И.Баранова, В.А.Неровных, Л.А.Степашко и др.). Однако проблема внедрения специально в них не изучается, она осмущается в связи с решением других вопросов.

Для того, чтобы раскрыть условия готовности результатов исследований к реализации их в массовой школе, мы сочли необходимым

проанализировать процесс внедрения в динамику. Мы рассматривали его как один из аспектов процесса развития содержания педагогических идей и их влияния на практику школы (на примере развития идеи активизации учебного процесса в советской педагогике с 20-х годов по настоящее время).

При разработке гипотезы мы проанализировали работы, посвященные изучению структуры научных исследований. В них предлагаются разные классификации исследований в области естественных и технических наук (В.И.Дуженков, П.Оже, Е.А.Олейников и др.), в педагогике (В.Е.Гмурман, М.А.Данилов, В.В.Краевский, О.А.Нильсон, В.И.Чепелев и др.). Большинство классификаций (например, деление исследований на фундаментальные, прикладные, разработки) производится с позиций рассмотрения науки как деятельности. Нас же интересуют педагогические исследования с точки зрения ориентации их результатов на совершенствование практической деятельности школы.

Проведенный в этом аспекте анализ научной и методической литературы по педагогике, планов и отчетов научных сотрудников и научных учреждений позволил представить совокупность результатов педагогических исследований в виде следующих структурных звеньев:

1. научные концепции;
2. методические предложения по преподаванию тем, разделов курсов и т.д.;
3. конкретные предписания к деятельности учителя, в том числе и имеющие обязательный характер.

Первое и второе звенья отражаются в монографиях, статьях, диссертациях, методических пособиях и т.п. Третье - в учебных планах, программах, методических разработках и т.д.; в значительной мере деятельность учителя определяется содержанием учебников и учебных пособий.

Чтобы уточнить связь условий готовности результатов педагогических исследований с выделенными звеньями, мы провели анкетный опрос учителей, работников народного образования. При этом выяснилось, какого рода педагогическую информацию они используют в работе, какие материалы оказывают им более эффективную помощь.

Анализ ответов показал, что учителя преимущественно пользуются информацией на уровне конкретных предписаний. Так, напри -

мер, по результатам опроса соотношение оценок учителями значимости для их деятельности методических разработок и литературы по общим вопросам дидактики составило 4 : 1 соответственно (объем выборки - 460 опрошенных). Аналогичные результаты получены по оценке учителями значимости для них педагогических журналов: предметно-методические - 65%, "Народное образование" - 11%, "Советская педагогика" - 8%. Были также проведены беседы с научными работниками, с целью выяснения взаимоотношений исследований, их преемственности.

Это позволило в качестве рабочей гипотезы выдвинуть следующее предположение. Развитие научно-педагогической идеи на пути к учителю достигает стадии готовности к внедрению в массовую школу при условии получения комплекса результатов во всех трех звеньях: отражения идеи в конкретных предписаниях к деятельности учителя, что является необходимым условием ее внедрения; разработки идеи в научных концепциях и методических предложениях, что, во-первых, является научным обоснованием конкретных предписаний и, во-вторых, вооружает учителя теоретическим знанием.

Для выявления условий готовности результатов педагогических исследований к реализации их в массовой школе необходимо было обратиться к фактическому материалу. Дать этот материал могло изучение истории процесса развития педагогических идей и их влияния на школьную практику.

Выбор педагогической идеи, на примере которой раскрывается динамика развития педагогического знания и его влияния на школьную практику, был осуществлен на основе следующих общих признаков. Идея должна быть: 1) актуальной для педагогической теории и практики; 2) популярной, получившей определенное признание и распространение в школе; 3) развивающейся в теории и практике как в прошлом, так и на современном этапе. Исходя из этого, для анализа была выбрана идея активизации учебного процесса. В первую очередь она рассматривалась в аспекте активизации деятельности учащихся.

Этот анализ мы проводили, изучая в хронологическом порядке работы видных педагогов и деятелей народного образования: монографии, статьи, отражающие основные направления развития идеи активизации; учебные планы, программы, учебники, методические пособия, отчеты отделов народного образования и т.д..

Важнейшим фактором, определяющим развитие педагогической идеи, являются запросы общества, его перспективные задачи в области воспитания подрастающего поколения. Они определяют актуальность той или иной педагогической идеи, выдвигают на первый план то или иное направление ее развития.

Уровень возможностей решения на данном историческом этапе какой-либо педагогической проблемы определяется двумя основными факторами: а) состоянием научного знания в области педагогической науки (ее методологической, теоретической и методической оснащенностью); б) состоянием научного знания в области других наук — психологии, физиологии и т.д. В диссертации показано, как идея активизации учебного процесса принимала разные акценты и имела разное отражение в практике в зависимости от социально-экономических условий. В 20-е годы основное внимание было уделено активизации деятельности учащихся по овладению способами получения знаний, что выразилось в разработке исследовательского метода обучения. В 30-е — 50-е годы направление работ сместилось на активизацию деятельности учителя и активизацию восприятия учеником системы знаний. Начиная с конца 50-х годов акцент был сделан на овладение учащимися способами самостоятельного творческого добывания знаний и их применения.

Проведенный во второй главе диссертации логико-исторический анализ развития идеи активизации и ее влияния на практическую деятельность школы позволил увидеть процесс внедрения в динамике, как специфическую форму влияния педагогической науки на совершенствование школьной практики.

Характерной чертой внедрения является определенная локализация его во времени. Идея активизации учебного процесса влияла и влияет определенным образом на деятельность советской школы, начиная от исследовательского метода в 20-е годы и вплоть до проблемного обучения на современном этапе. Внедрение же, т.е. специально организованное воздействие на практическую деятельность учителя, в каждый период было разным. Так, например, в 20-е годы исследовательский метод интенсивно внедрялся в школу, в последующие же годы целенаправленная система мероприятий по его реализации практически отсутствовала. Но с приостановкой внедрения исследовательского метода его влияние на школьную практику не прекратилось. Он сыграл существенную роль в совершенствовании ме-

тодов обучения в советской школе и остался в активе педагогической науки и практики до настоящего времени.

Хотя применение исследовательского метода в практике и было связано с рядом недостатков, можно считать, что этот метод успешно внедрялся в 20-е годы в массовую школу. Изучение опыта его внедрения и литературы, отражающей научно-педагогическое знание по этому вопросу, позволило установить, что идея активизации учебного процесса интенсивно разрабатывалась. Были получены результаты, которые можно отнести ко всем трем звеньям, т.е. научным концепциям, методическим предложениям и конкретным предписаниям к деятельности учителя.

Так например, в первом звене были раскрыты возможности исследовательского метода, его перспективы, определены основные этапы школьного исследования, его место, границы, формы и условия применения. В теоретических работах в области исследовательского метода авторами выдвигались различные точки зрения, научные концепции. Общим в них было стремление приблизить методы обучения к методам научного исследования (Н.К.Крупская, Б.В. Всесвятский, В.Ф.Натали, А.П.Пинкевич, Б.Е.Райков и др.)

Концепции исследовательского метода конкретизировались во втором звене в методических предложениях по применению исследовательского метода в преподавании циклов, предметов, тем и т.д. В диссертации показано, что методисты-естественники дали немало образцов применения исследовательского метода, проверенных на практике (работы В.Ю.Ульянинского, К.П.Ягодовского и других). Методисты предметов гуманитарного цикла на основе научных методов литературоведения, истории и других общественных наук разработали специфические варианты реализации исследовательского метода (И.В.Водовозов, Н.А.Рожков и другие).

Идея исследовательского метода получила свое выражение и в конкретных предписаниях к деятельности учителя (третье звено): программах, методических разработках, учебниках и т.д. Так, рекомендуя широкое применение исследовательского метода и его отдельных приемов, программы ГУСа детально рассматривали возможности его использования в каждом учебном предмете. Задачей методических разработок являлась конкретная помощь учителю в постановке исследовательской работы в школе (В.Н.Верховского по химии, Б.Е.Райкова по естествознанию, М.А.Рыбниковой по литературе,

С.П.Сингалевича по обществоведению, К.П.Ягодовского, А.А.Яхонтова по биологии и т.д.).

Большую роль в реализации идеи исследовательского метода в школьной практике сыграли также специально созданные книги для учителя, в которых раскрывались: значимость исследовательского метода для решения задач воспитания подрастающего поколения, его педагогические основы, место в ряду других методов; давались общие рекомендации по применению исследовательского метода по годам обучения и циклам тем. Это позволяло учителю понять идеи, положенные в основу программ и учебников, и творчески подходить к их реализации (например, серия работ В.Ю.Ульянинского).

Характерно, что общий ход процесса развития идеи исследовательского метода на пути к учителю заключался в том, что сначала идея нашла свое выражение в концепциях и методических предложениях (первое и второе звенья), затем, получив распространение в опыте и определенное общественное признание, — в конкретных предписаниях: программах, методических разработках и т.д. (третье звено).

Результаты проведенного анализа позволили развить наше положение, выраженное в гипотезе, в том плане, что кроме получения комплекса результатов во всех трех звеньях, необходимо отражение педагогической идеи в специальных материалах для учителя, в которых научные концепции и методические предложения раскрываются в соответствии с действующими программами, школьными учебниками и т.д.

Чтобы подтвердить гипотезу об условиях готовности результатов педагогических исследований к внедрению на современном этапе, мы обратились к проблемному обучению как к одному из направлений развития идеи активизации познавательной деятельности учащихся. Были проанализированы научные работы, а также изучены особенности применения проблемного обучения учителями школ.

Вопросы проблемного обучения разрабатываются в педагогике многими авторами, разными научными коллективами. Исследовались способы создания проблемных ситуаций, их типы (М.А.Данилов, Ю.К.Бабанский, М.И.Махмутов, Д.В.Вилькеев, М.И.Еникеев и другие), структура проблемного урока (В.Оконь, Т.И.Шамова и др.), пути и способы организации проблемного обучения (М.Н.Скаткин, М.И.Махмутов, Н.Г.Дайри и др.), система поисковых, проблемных задач

(И.Я.Дернер, В.И.Загвязинский и другие).

В педагогической литературе выразились разные точки зрения, разные концепции проблемного обучения. Так например, одни авторы рассматривают его как метод обучения (Б.П.Есипов, В.Оконь), другие — как тип обучения (М.Н.Скаткин, И.Я.Дернер), третьи — как дидактическую систему (М.И.Махмутов, В.И.Загвязинский) и т.д. Взгляды авторов расходятся и в определении содержания таких основных понятий, как "проблемная ситуация", "познавательная задача" и т.п. Вместе с тем, общим во всех концепциях проблемного обучения является признание необходимости включения в учебный процесс проблемных ситуаций, которые разрешаются учащимися в процессе поисковой творческой деятельности под руководством учителя.

В работах по данному направлению раскрыт ряд способов организации проблемного обучения, методы и приемы, с помощью которых осуществляется каждый из них, выделены основания для типологии познавательных задач в гуманитарных предметах и обоснована необходимость объединения их в систему, намечены критерии эффективности проблемного обучения.

В настоящее время на основе разрабатываемых общих положений проблемного обучения проводятся исследования, дающие методические предложения к его осуществлению в разных учебных предметах. Так, например, выявлена специфика и создана типология познавательных задач по истории (И.Я.Дернер), литературе (М.А.Беляев, Л.Е.Стрельцова), русскому языку (Т.В.Напольнова) и др.

Анализ результатов научной разработки идеи проблемного обучения показал, что они отражены пока преимущественно в первом и втором звеньях.

С целью изучения вопроса о реализации идеи проблемного обучения в практической деятельности школы были проведены наблюдения уроков, беседы с работниками школ, а также специальный анкетный опрос учителей. Полученные материалы показали, что многие учителя (по нашим данным 83%) интересуются возможностями проблемного обучения и стремятся к его применению в своей работе. Правильно считая, что методы проблемного обучения следует использовать по мере необходимости в зависимости от темы урока, содержания материала и т.д., учителя, однако, на практике реализуют их весьма эпизодически. Одна из основных причин такого положения

заключается в том, что даже творчески работающий учитель не может самостоятельно создавать проблемные задачи к каждому, требующему этого, случаю. Учителю нужны материалы, в которых познавательные задачи подобраны в определенной системе, в разных вариантах с учетом специфики содержания, уровня возможностей учащихся разных возрастов и т.п. Потребность в таких материалах отметили 77% опрошенных учителей.

Изучение вопроса — как учителя представляют проблемное обучение — показало, что многие из них имеют недостаточно четкое представление о его сущности; некоторые понятия трактуются искаженно. Одна из причин этого — различная трактовка функции, сущности и содержания проблемного обучения в педагогической литературе.

Наличие разных точек зрения, взглядов, концепций по одной и той же проблеме в педагогике, как и в любой отрасли науки, объективно необходимо и правомерно. Оно имело место и при разработке исследовательского метода (например, направления Б.Е.Райкова и Б.В.Всесвятского), и в исследованиях по проблемному обучению (позиции М.И.Махмутова, И.Я.Лернера и других). Соревнование научных школ является одним из условий развития педагогической идеи. Разработка одной и той же проблемы, ее аспектов с разных позиций способствует более глубокому и всестороннему ее изучению. Однако многообразие трактовок, точек зрения создает трудности для учителя в осмыслении результатов исследований по какой-либо проблеме и использовании их в своей работе.

Учителя указывают также и на другие трудности в овладении проблемным обучением, связанные с тем, что в современных учебниках, методических разработках и т.п. недостаточно отражены возможности проблемного обучения. 54% опрошенных учителей высказали также пожелания о создании пособий, раскрывающих сущность проблемного обучения, его теоретические послышки, возможности и перспективы применения.

Таким образом, как в истории педагогики, так и на современном этапе, мы видим, что для успешной реализации педагогической идеи в школьной практике должны быть получены результаты комплекса исследований, представленные: в научных концепциях (первое звено) и в методических предложениях по преподаванию тем, разделов курсов и т.д. (второе звено); в конкретных предписаниях

к деятельности учителя (третье звено); в теоретических положениях и методических положениях, выраженных для учителя в соотнесении с конкретными предписаниями (они обозначены как четвертое звено и пятое звено соответственно).

Основное отличие четвертого и пятого звеньев от первого и второго состоит в том, что в отношении к практической деятельности школы первое и второе звенья совокупности результатов педагогических исследований являются предпосылками к ее преобразованию. Четвертое же и пятое звенья представляют собой предпосылки к осознанию учителем этих преобразований.

Анализ процесса развития педагогических идей на пути к учителю позволил раскрыть условия готовности результатов исследований к реализации их в массовой школе. Рассмотрим общую схему этого процесса.

Начальный этап. Разработка научно-педагогической идеи обуславливается запросами общества, предъявляемыми к системе народного образования, и начинается с исследований, имеющих целью создание научных концепций и методических предложений. В итоге этих исследований в первом звене должны быть представлены научные концепции, которые: дают возможность объяснять и в определенной мере предсказывать педагогические явления и процессы; показывают перспективы развития идеи и возможности совершенствования практической деятельности школы на ее основе; указывают объектные сферы исследований. Во взаимосвязи с этим во втором звене должны быть представлены методические предложения о возможностях применения новых приемов, методов, новых компонентов содержания и т.п. с учетом специфики учебных предметов, возраста учащихся и т.д. Результаты первого и второго звеньев должны иметь убедительное подтверждение в широкой экспериментальной и опытной работе. На этом заканчивается начальный этап развития педагогической идеи на пути к учителю, поскольку дальнейшее ее движение приобретает другие характерные особенности.

Результаты исследований, полученные на начальном этапе, могут оказывать определенное влияние на школьную практику (т.е. использоваться в работе передовых учителей и педагогических коллекти-

вов). Но они не обеспечивают еще возможности реализации идеи в массовой школе. Начальный этап является условием для дальнейшей разработки педагогической идеи в плане доведения ее до конкретных предписаний к деятельности учителя.

Основной этап. Идея, выраженная в первом и втором звеньях, должна получить свое выражение наряду с другими педагогическими идеями в материалах нормативного плана: проектах программ по учебным предметам, учебниках, методических разработках и т.п., которые проходят широкую экспериментальную проверку. Научно-исследовательская работа по совершенствованию нормативных материалов по своему характеру и целям имеет специфику. В отличие от исследования, направленных на разработку какой-либо одной конкретной научной идеи (первое и второе звенья), в этих исследованиях, основная цель которых — совершенствование преподавания учебных предметов в целом, данная научная идея рассматривается среди многих других (проблемное обучение, программированное обучение, применение технических средств, включение новых элементов содержания предмета и т.д.). В результате такого рода исследований конкретная идея должна быть органически "вписана" в реальный учебный процесс.

Переход от научных концепции и методических предложений к отражению их в нормативных материалах не может быть осуществлен только логическим путем. Новые методы, элементы содержания и т.д., во-первых, должны получить определенное признание в кругах научных и практических работников. Во-вторых, они должны войти в проекты нормативных материалов, которые в итоге широкой опытной проверки и общественного обсуждения утверждаются административными органами.

Основной этап развития идеи на пути к учителю заканчивается, когда она получает выражение в конкретных предписаниях, в том числе в нормативных материалах. Завершение основного этапа позволяет осуществить реализацию педагогической идеи в массовой школе.

Таким образом, необходимым условием готовности результатов педагогических исследований к внедрению является разработка идеи в научных концепциях (первое звено), методических предложениях (второе звено) и отражение ее в конкретных предписаниях к деятельности учителя (третье звено).

Завершающий этап. Учителю, наряду с материалами, содержащими конкретные предписания, необходимы также материалы, раскрывающие научные основы его деятельности (методика учебного курса, основы методики, методические пособия и т.д.). Поскольку реализация педагогической идеи в массовой школе предполагает определенные изменения в работе учителя, они должны быть отражены в научных основах его деятельности — теоретических и методических положениях. Эта задача решается в исследованиях на завершающем этапе развития педагогической идеи. Результаты этих исследований выражаются в четвертом и пятом звеньях.

Таким образом, получение комплекса результатов во всех пяти звеньях является условием полной готовности результатов педагогических исследований к внедрению.

В диссертации рассмотрено, как сформулированные выше положения позволяют оценивать степень готовности разработки какой-либо педагогической идеи к внедрению. С этой целью был, в частности, проанализирован процесс разработки и реализации идеи развивающего обучения в начальной школе.

В 1973 г. в школе завершился переход к новой системе начального образования, обеспечивающий всем учащимся достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков, уровень общего развития и воспитания. Это свидетельствует о том, что основные результаты многолетнего комплексного исследования по проблеме развивающего обучения в начальной школе внедрены в практику советской школы.

Первый этап развития. В 50^е — 60^е годы ряд советских психологов и педагогов, изучая школьную практику, проводя экспериментальные исследования выдвинули и обосновали положение о ведущем значении общего развития в процессе обучения младших школьников. В изучении вопроса о познавательных возможностях большую роль сыграли исследования научных коллективов, возглавляемых Л.В. Занковым, Н.А. Менчинской, Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым и др. В результате исследований Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было доказано, что познавательные возможности младших школьников во многом превышают требования, которые предъявлялись им прежними программами. В ходе исследований группы психологов, руководимых Н.А. Менчинской, были выяснены условия, способствующие развитию у учащихся способности к обобщению, возможности более рационального построения процесса обучения, повышения его эффективности.

Л.В.Занков, исследуя проблему взаимоотношения обучения и развития, сформулировал следующие исходные положения для построения новой системы начального образования: "обучение на высоком уровне трудности"; "ведущая роль теоретических знаний"; "быстрый темп прохождения учебного материала"; "осознание школьниками процесса учения".

Результаты всех этих исследований позволили развернуть широкие опытно-экспериментальные исследования, посвященные разработке отдельных вопросов по учебным предметам, темам и т.д.

Второй этап. С 1963 по 1965 годы проводилась работа по созданию проектов учебных планов, программ, экспериментальных учебников, определивших основное содержание и характер трехлетней начальной школы. Новые программы, учебники, методические рекомендации по организации и проведению учебного процесса проверялись и совершенствовались в массовом эксперименте в течение ряда лет. Сначала эта работа проводилась в школах трех районов РСФСР (1966-1967 гг.), затем во всех школах Москвы и в одном из районов каждой области, края и АССР Российской Федерации (1968-1969 гг.). В процессе эксперимента были полностью подготовлены и уточнены материалы (учебные планы, программы, учебники, методические указания), позволяющие начать внедрение всего комплекса результатов в массовую школу.

Третий этап. В ходе первого цикла трехлетнего начального образования (1970-1973 гг.) был создан комплекс материалов, включающий: методические указания к каждому учебнику для каждого класса, систематическую методику по предмету в целом, основы методики по предмету.

Комплекс результатов исследований по перестройке системы начального образования можно рассматривать как пример выполнения условия полной готовности его к внедрению.

Таким образом, одна из основных особенностей внедрения достижений педагогической науки заключается в том, что для успешного применения новых методов, содержания и т.п. учитель должен быть вооружен комплексом материалов, включающим определенный совокупный результат педагогических исследований. Поспешное внедрение без выполнения условий готовности может привести к неудачам, как это имело место, например, с внедрением известного "липецкого опыта", рядом направлений программированного обучения и т.п.

Диссертационное исследование позволило сформулировать в качестве выводов основные условия готовности результатов педагогических исследований к реализации их в массовой школе.

Влияние какой-либо научной идеи на практическую деятельность в области народного образования — процесс непрерывный. Внедрение же происходит, как правило, в определенные моменты времени, связанные с изменением действующих учебных планов, программ, учебников и т.д. Развитие педагогических идей обусловливается объективными требованиями общества, предъявляемыми к воспитанию и образованию молодежи. Эти требования в связи с научно-техническим и социальным прогрессом страны со временем изменяются, меняются и основные направления научно-педагогических исследований. В связи с этим разработка какого-либо конкретного направления исследований может быть приостановлена, вместе с этим сворачивается и внедрение их результатов. Но те научные достижения, которые к этому моменту получили признание и отражение в практической деятельности учителя, остаются на его вооружении. При этом могут со временем измениться названия соответствующих методов, приемов, форм и т.п., но то лучшее, что было достигнуто, входит в основы педагогического знания и практику школы.

Для успешного внедрения результатов педагогических исследований в массовую школу, оно должно соответствовать общему ходу развития педагогических идей.

Развитие идеи начинается с разработки научных концепций и методических предложений в их взаимосвязи. Они раскрываются преимущественно в монографиях, статьях, диссертациях и т.п. Результаты исследований, полученные на начальном этапе, могут оказывать определенное влияние на школьную практику (т.е. использоваться в работе передовых учителей и педагогических коллективов). Но они еще не обеспечивают возможности внедрения.

Дальнейшее развитие педагогической идеи состоит в переходе от научных концепций и методических предложений к отражению их в конкретных предписаниях, в том числе в нормативных материалах — программах, учебных планах, учебниках и т.д. В результате исследования на основном этапе педагогическая идея должна быть органически "вписана" в целостный учебный процесс. Разработка идеи в научных

концепциях, методических предложениях и конкретных предписаниях к деятельности учителя является необходимым условием готовности результатов педагогических исследований к реализации их в массовой школе.

Для достижения условий полной готовности результатов педагогических исследований к внедрению необходимо отразить в научном обеспечении деятельности учителя (методике учебного предмета, методических пособиях и т.д.) те изменения, которые вызывает в ней реализация идей в массовой школе.

Выявленные и сформулированные в работе условия готовности результатов исследований к реализации их в массовой школе позволили выдвинуть в порядке рекомендаций следующее предложение. При планировании разработки какой-либо педагогической проблемы нужно учитывать необходимость такого объема и преемственности исследований, которые позволили бы получить весь комплекс результатов, требующийся для внедрения.

Основное содержание работы докладывалось автором на совместных семинарах аспирантов и молодых ученых АПН СССР и АПН ГДР, проходивших в июле 1973 г. в г.Москве и в июле 1974 г. в г.Людвигс-фельде, ГДР; на Всесоюзном семинаре молодых ученых-педагогов, проходившем в октябре 1974 г. в г.Ростове-Великом.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Некоторые вопросы взаимосвязи педагогической науки и педагогической практики.- В сб.: "Обучение, воспитание и развитие школьников", ч. I, М., НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973.
2. К вопросу о влиянии теории педагогики на школьную практику.- В сб.: "Вопросы коммунистического и социалистического воспитания". (Тезисы докладов на совместном семинаре молодых ученых-педагогов АПН СССР и АПН ГДР, июль 1973 г.). М., НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973.
3. Исследование внедрения достижений педагогической науки в школьную практику. Материалы семинара молодых ученых-педагогов АПН СССР и АПН ГДР, июль 1974 г. Берлин, 1974 г. (на немецком языке).

4. О подходах к исследованию проблемы внедрения достижений педагогической науки в школьную практику.- В сб.: "Проблемы совершенствования воспитания и обучения в школе". М., НИИ общей педагогики, 1975.

5. Условия внедрения достижений педагогической науки в практику.- В сб.: "Новые исследования в педагогических науках". Вып. 12 (XXV). М., "Педагогика", 1975.

РОТАПРИНТ НИИ ОП АПН СССР

Заказ 144 Тираж 200