

ЕЩЁ РАЗ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Терегулов Филарит Шарифович,

доктор педагогических наук, профессор.

E-mail: terfil@yandex.ru

Мазниченко Марина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Сочинского государственного университета, г. Сочи.

E-mail: maznichenkoma@mail.ru

Жусупова Жанна Азатовна,

кандидат педагогических наук, декан факультета педагогики Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова. Казахстан.

E-mail: Zhanna Zhusupova@inbox.ru

В СТАТЬЕ ПРЕДСТАВЛЕНО АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ПОНИМАНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ КАК ДВУСТОРОННЕ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ДИНАМИЧНОЙ СИСТЕМЫ. ПОКАЗАНО, ЧТО СВЯЗЬ МЕЖДУ НИМИ ИМЕЕТ ОТКРЫТОЕ СПИРАЛЕОБРАЗНОЕ СТРОЕНИЕ. ОБОСНОВАНА НЕОБХОДИМОСТЬ УТОЧНЕНИЯ ИСТИННОГО ПРЕДМЕТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОПТИМАЛЬНОГО ХОДА ЕЁ РАЗВИТИЯ. ПОКАЗАНО, ЧТО В КАЧЕСТВЕ ТАКОГО ПРЕДМЕТА МОЖЕТ ВЫСТУПИТЬ ПРОЦЕСС ПРИЖИЗНЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ У КАЖДОГО ЧЕЛОВЕКА БИОСОЦИАЛЬНОГО ОРГАНА — ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО АКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ, ТАК КАК ПОСРЕДСТВОМ ЭТОГО ОРГАНА ЛЮДИ РЕШАЮТ ВСЕ ЗАДАЧИ ОБЩЕЖИТИЯ, РАЗВИТИЯ, НАУКИ И Т.Д., Т.Е. ВСЕГО СУЩЕГО.

• педагогическая наука • образовательная практика • взаимодействие педагогической науки и образовательной практики • интеллект • современные теории образования • передовой педагогический опыт

Несмотря на то, что опыт педагогической деятельности сопоставим по длительности с существованием самого человеческого общества, нужно признать, что успехи педагогики (как науки, так и практики), по сути, очень скромны. Полученные к настоящему времени результаты оказались несоразмерно меньше затраченных усилий и, что, пожалуй, более важно и странно, — поразительно разрозненными. А сколько было иллюзорных надежд и последовавших за ними глубоких разочарований при внедрении различных опытных и экспериментально апробированных научных направлений! Вот только часть большого перечня инноваций: исследовательский подход, проблемный метод, программированное обучение, теория оптимизации учебно-воспитательного процесса [2], педагогика сотрудничества и т.п. [3; 4; 16; 17; 23]. Не говоря уже о результатах внедрения опытных наработок отдельных учителей и целых кол-

лективов (липецкий опыт, ростовский, казанский, московский, идеи В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Потаповой, Р.Г. Хазанкина и др. [12; 18; 22]). Относительно небольшое число и как бы случайный характер важнейших результатов в педагогике (при наличии миллионов организаторов педагогического процесса и тысяч его исследователей), столь частые взлёты и падения теоретических конструкций побуждают задуматься: а не направлены ли усилия исследователей по ложному пути?

В качестве дополнительного «толчка» для обращения к данной проблеме послужили материалы семинара-вебинара «Взаимодействие педагогической науки и образования в современных условиях» под руководством академика РАО Я.С. Турбовского (27 ноября 2014 года) [21].

Взаимосвязь педагогической науки и педагогической практики представляется той широчайшей диалектико-материалистической позицией, с которой следует рассматривать место и значение любой педагогической концепции, в том числе всевозможных подходов и технологий образования.

Как известно, наука отражает практику. Но, кроме этого, наука призвана опережать и освещать путь дальнейшего прогресса практики. В самом процессе отражения педагогической практики учёные выделяют определённые этапы. Это отражение начинается с наблюдения и описания увиденного. Но простое наблюдение за педагогическим явлением не может раскрыть его глубинные пласты, закономерные связи и отношения. Поэтому для проверки некоторых появившихся в ходе наблюдения за педагогическим явлением идей проводятся педагогические эксперименты.

Продлав путь от практики к науке, необходимо проследить и обратную связь: как, каким образом научные положения, знание закономерностей воздействуют на существующую практику?

Успешность образовательного процесса зависит от двух важных факторов: от глубины познания педагогической наукой свойств и отношений педагогической действительности и от того, как познанные свойства используются организаторами рассматриваемого процесса. Зависимость эта прямолинейна, поэтому выделенные факторы следует рассматривать во взаимосвязи, как единую систему. Базисом этой системы, безусловно, является сложившаяся на сегодняшний день образовательная практика, которая и в историческом аспекте всегда была первична. Её актуальность и значимость для науки ничуть не уменьшились и сегодня.

Прежде всего, следует отметить, что сфера образования не была дана человечеству в готовом и совершенном виде. Она пришла в человеческом обществе на смену инстинктивному поведению животных, вырабатывающемуся эволюционно и без изменений передаваемому половым путем. Сфера образования возникала в процессе жизнедеятельности людей постепенно, в череде поколений, как внешнее, социальное явление. То есть можно констатировать, что становление практики образования и собственно педагогической науки и последующее развитие их взаимосвязи имеет **общественно-исторический характер**.

Сфера образования развивается, приобретая всё более чёткие контуры, по мере эмпирического развития и теоретического осознания её человечеством.

При этом развиваются и предмет образования, и педагогическая наука, и образовательная практика — совершенствуются методы и технологии образования. Развитие отмеченных сторон образовательной сферы на первых порах идёт стихийно, спонтанно, а далее — более или менее организованно, начиная с эмпирического обобщения, и стремясь затем дорасти до серьёзного теоретического уровня.

«Красной нитью» через всю современную педагогику проходит деятельностный подход, постулирование деятельности как процессуальной характеристики всех педагогических категорий. Объектом и научно-педагогических исследований, и образовательной практики выступает учебно-познавательная деятельность учеников (а также некоторые другие виды деятельности — художественно-эстетическая, трудовая, общественно-полезная, экологическая, волонтерская и др.), в качестве средства воздействия на неё — педагогическая деятельность. Получаемая «деятельность в квадрате» вконец запутывает педагогов, и они отчаянно пытаются разобраться: какая деятельность составляет предмет педагогической практики, а какая — педагогической науки, и какая из них может дать критерий истины. Деятельность, таким образом, есть начало и конец, предмет и средство, а также конечный результат образовательной практики. Однако любая сфера жизни человека связана с деятельностью, и тем самым для учёных создаётся сложнейшая ситуация дифференциации предметов изучения разных наук. Более того, и сам человек как биосоциальное существо является предметом изучения многих отраслей науки, что ещё сильнее усугубляет задачу разделения предметов разных наук о человеке и интеграции полученных знаний о человеке как целостном биосоциальном существе.

Исторически развивающаяся сфера образования в социальном плане опробовала (отбросив некоторые из них) великое множество разновидностей действий по обустройству воспитания молодого поколения. Они оформились в виде множества правил, принципов, методов, организационных форм и соответствующих теорий (конечно же, деятельности — учебно-познавательной, педагогической, воспитательной, мыследеятельности и т.д.). При этом одни новшества касались вопросов социального кодирования и декодирования деятельности, другие — чувственно-образной презентации её ученикам, третьи — так называемых способов интериоризации и экстериоризации знаний о деятельности, четвертые — сочетания разномодальной информации и способов их обработки и т.д. Зарождающаяся педагогическая наука первона-

чально явилась лишь хранительницей множества частных теорий обучения и воспитания молодого поколения, эмпирически обобщая это огромное число исторических находок. Так естественным образом накапливалась разнообразная информация, шло эмпирическое развитие практики, и вопрос о влиянии нарождающейся науки на практику остро ещё не стоял.

Закономерен вывод о том, что в целом образовательная сфера обладает огромным **потенциалом развития**, и этот потенциал аккумулирован в образовательной практике. Но она пока не может поделиться им с педагогической наукой в достаточной мере. Это происходит не потому, что практика не торопится или не хочет передавать свой импульс, а потому что наука в силу **неопределённости своего предмета** все ещё слаба и не способна принять эстафету развития и указывать пути дальнейшего прогресса образования.

С другой стороны, зачем теоретику «напрягаться», ставить педагогические эксперименты и мучительно обрабатывать их результаты, если сам процесс эмпирического развития образования, то есть исторический эксперимент, существенно облегчает его задачу, поскольку постепенно стирает с педагогических явлений те несущественные черты, которые наблюдались на ранних ступенях их возникновения, и бесследно исчезли на более поздних стадиях? Не зря же говорят: «Время покажет». Но продолжение подобной политики в образовании и на современном этапе можно объяснить беспомощностью науки и пассивностью руководителей соответствующих ведомств, перекладыванием исследовательских задач с плеч теоретика на сам исторический процесс, на педагогическую практику, на учителей.

Конечно, посредством объявления всевозможных конкурсов и грантов развития и поддержки инновационной деятельности практиков можно достичь некоторого прогресса в образовательной сфере в целом и сегодня. Но результатом этого будет лишь эмпирическое и автономное развитие образовательной практики.

Несмотря на указанные замечания, на современном этапе развития педагогическая наука всю полноту прогресса образовательной сферы взяла на себя. В этой связи у неё появились **описывающие и предписывающие, научно-теоретические и конструктивно-технические функции**, что поставило на повестку дня вопрос о соотношении **сущего и должного** в предмете педагогических исследований. Подобная ситуация в педагогической науке стала возмож-

на из-за узкого понимания сущего как единичного, изолированного снимка отдельных фрагментов педагогического бытия, а не как богатой разнообразной деятельности по формированию во все времена одного и того же предмета — биосоциального органа Интеллекта [19]. Должного осознания и содержательной дифференциации исходно слитной сферы педагогической науки и практики так и не произошло, а складывающаяся связь приобретает поверхностный и односторонний характер. Наука предписывает, а практика выполняет её указания и превращается, таким образом, в простую «служанку науки».

Игнорирование педагогической наукой в ряде случаев развивающегося потенциала педагогической практики является, на наш взгляд, основной причиной слабости отмеченной выше взаимной связи. Связь с образовательной практикой постулируется педагогической наукой, но методология и соответствующая теория по распознаванию, изучению, обобщению, распространению и внедрению передового педагогического опыта учителей так и не была выработана. Практический опыт учителей может быть назван и новаторским, и инновационным, и развитой формой учебно-воспитательного процесса, но суть дела от этого не меняется: он, к сожалению, не собирается, не обобщается и не распространяется.

Более того, ещё недавно отдельными учёными высказывались мнения, что изучение и использование передового педагогического опыта — это «тень прошлого», что «опыт не может быть распространён» и тому подобные дезориентирующие и демобилизующие педагогическую общественность утверждения. В то же время в педагогической теории «новые педагогики плодятся как кролики, а потом разбегаются как тараканы» (В.В. Краевский [8]).

Отмечая существенный разрыв между описываемыми существующую практику и предписываемыми (нормы, принципы) функциями педагогической науки, деятели этой науки в своих описаниях и предписаниях не всегда могут подняться до теоретического обобщения исследуемой области, в ряде случаев попытки обосновать понятие «нормы» в педагогике оказываются бесперспективными.

Мы считаем, что нормативные знания и нормативная педагогическая деятельность должны исходить из единых, сущностных оснований образовательной сферы. Однако сегодня известны десятки теорий учения и сотни образовательных технологий,

касающихся отдельных сторон и этапов процесса обучения: мотивации учащихся, опроса пройденного материала, изложения нового знания, их применения, контроля и т.д. И этому «технологическому буму» пока не видно конца.

Поскольку для объяснения успешности образовательного процесса учёные стали апеллировать к его структурно-функциональному строению, последнее становится объяснительным принципом и, автоматически, теоретической основой образования. Например, в целях оптимизации учебно-воспитательного процесса различные авторы предлагают ряд теорий детерминации его состава и структуры. Здесь уместно вспомнить труды Л.В. Занкова, Ю.К. Бабанского, М.И. Махмутова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др. [2; 11]. Под данным списком невозможно провести черту, упомянутый выше потенциал развития образования будет только наращиваться.

Существующее эмпирическое богатство детерминаций структурно-функционального строения образовательного процесса стало выдаваться за основание для множества педагогических теорий. Это привело к размыванию понятия «педагогическая теория». В одном случае это понятие используется для объяснения конкретного состава образовательного процесса, в другом — для объяснения любого педагогического явления, которое можно объяснить.

Такое разночтение стало возможным по причине смешения в образовании причин и следствий, преувеличения социальной составляющей в понимании интеллекта, который является биосоциальным органом. Следствием явилось неразличение этапов становления и функционирования органа Интеллекта и направленности его деятельности, условно говоря, на изменение внешнего и внутреннего миров.

Таким образом, в теории образования следует развести, прежде всего, вопросы детерминации *функционирования учебно-воспитательного процесса (его технологический аспект)* и детерминации *генезиса собственно образования, процесса становления и развития мозгового новообразования как объективного явления*.

В педагогической науке часто утверждается, что объектом практического **педагогического воздействия** является индивид с его психикой, а объектом **педагогического исследования** следует считать область педагогических фактов, явлений, возникающих в практической деятельности в процессе осуществления педагогического руководства ей [5].

Возникает вопрос: насколько правомерно разделение педагогической сферы на педагогические исследования и педагогические воздействия? И почему им придается такой смысл, будто исследуется одно, а воздействие производится на другое? При этом ещё нужно учесть вполне законные трансформации их из предмета педагогического исследования в предмет педагогического воздействия, и наоборот.

Способна ли педагогическая наука с таким расплывчатым, да ещё дрейфующим предметом, анализировать различные педагогические системы, теории, факты и явления, разбросанные во времени и пространстве? И правомерна ли, законна ли эта процедура? То есть насколько справедливо подвергать анализу педагогов прошлого и их тогдашние понятия с точки зрения сегодняшних фактов, которых те не видели и не могли иметь в виду? А если педагогическая наука не способна на данный анализ и на обобщение исторических фактов, тогда в чём смысл её существования?

Отмеченные трудности познания глубинного предмета образования усугубляются ещё и тем, что его функционирование возможно на двух уровнях: на чисто **сенсорном** и собственно **интеллектуальном**. Это происходит вследствие того, что в различных областях действительности предмет образования может и должен производить и эмпирические, и теоретические обобщения.

Нельзя сказать, что педагоги-теоретики не догадываются о необходимости иметь чёткие представления о предмете образования и о потребности в научных разработках образовательного процесса в соответствии с его природой. Но слишком успокаивающе действует на исследователей и сегодняшняя невостребованность практиками многих теоретико-методологических изысканий ученых-педагогов, и сама история развития образования, идущая многие столетия без сильных трансформаций.

Практика же образования продолжает развиваться путём проб и ошибок. К сожалению, и отдельные продвинутые участники исторического процесса, призванные двигаться опережающими темпами, пока не могут подняться над своим временем, а руководствуются лишь здравым смыслом и поверхностным видением образовательных проблем.

Также конструктивному решению задач образования не способствовал и сложившийся у человечества язык. Он одновременно является и предметом

изучения, и средством освоения накопленного опыта человечества, и способом обобщения, в том числе педагогических явлений. Именно эта слитность функций языка приводит учёных к уравниванию трёх существующих на сегодня форм отражения педагогической действительности: стихийно-эмпирического, художественно-образного и собственно научного. Отдельные учёные констатируют, что, при всём уважении к педагогической науке, нельзя считать, что она может всё. Она якобы является лишь одной из форм отражения педагогической действительности, и бессмысленно было бы утверждать, что научная или какая-либо другая форма отражения может быть лучше или «выше» другой. То есть, имеет место уравнивание науки и обычного сознания [15]. Тем самым игнорируется исторический характер развития форм отражения педагогической действительности, путаются цели и функции различных форм отражения, средства и способы фиксации, репрезентации и трансляции отдельных сторон педагогической действительности. Это позволяет некоторым учёным отнести педагогику к мифологии, перевести её в какой-то литературно-художественный жанр [16].

В то же время главной и непосредственной функцией науки, определяющей всю её структуру и организацию, было и остаётся раскрытие объективной истины. Только благодаря этой своей функции наука необходима для практической деятельности людей, а именно — для отделения истины от заблуждений, объективного знания от субъективного мнения, действительного смысла, устойчиво присущего самой сути вещей от мнимого, кажущегося, мелькающего на поверхности.

Динамичный характер научного познания приводит к необходимости различения у объективной истины двух составляющих: абсолютной (независимой от нашего сознания), и относительной (открывающейся нам по частям; способной к обогащению и уточнению; к освобождению от ранее неизвестных, а потом обнаруженных заблуждений и т.п.).

Во влиянии научно-технического прогресса на человечество нельзя, однако, не заметить и отрицательные стороны. Научная дифференциация мира, позволяя выявить отдельные существенные связи и отношения действительности, привела в то же время к расколу и фрагментарности создаваемого образа мира. Данные недостатки были усугублены ещё и спецификой используемых кодов, разными их разрешающими способностями, неуравновешенным или чрезмерным использованием одного кода и эпизодичностью и полным забвением дру-

гого. Например, вербальный код, обладая рядом бесспорных преимуществ, а потому интенсивно используемый в образовательном процессе, имеет линейный, мелкодискретный и протяжённый, т.е. одномерный характер, что серьёзно затрудняет формирование целостного, структурированного и, главное, — внешнего сенсорно-материализованного многомерного образа изучаемых предметов и явлений, каковыми они являются на самом деле. И человечество не одно тысячелетие стоит перед задачей конструирования нового универсального, поистине общечеловеческого, кода, суммирующего достоинства и компенсирующего недостатки предыдущих. Дифференциация мира, заложенная как «мина замедленного действия» ещё на заре человеческой цивилизации, ныне должна быть уравновешена интеграцией.

Всё выше отмеченное раскрывает содержание и функции образования (применительно к его предмету — процессу формирования Интеллекта (Сознания), направленные на:

а) адекватное отображение (воспроизведение, тиражирование) объективной действительности с возможностями укрупнения и сколько угодно её детализации, что возможно при модельной его форме. Поэтому качественное образование предполагает формирование в сознании каждого обучающегося персональной, портативной и **действующей модели Вселенной** [20];

б) формирование и функционирование указанной модели объективной действительности предполагает создание внутреннего плана («экспериментального стенда»), в котором собственно развёртывается структурно-конструкторская деятельность (активность, моторика) с сенсорными слепками, фрагментами образов по доведению до нужной степени **соответствия внутреннего внешнему**;

в) выработку обучающимся посредством формируемого интеллектуального органа оптимальной программы своего взаимодействия с объективной действительностью, в том числе с себе подобными. Все отмеченные взаимодействия человека с миром опосредствованы кодами, технологиями, интеллектуальными инструментами, от развития и совершенства которых зависит эффективность образования человека в целом. Овладение последними выступает также одной из целей образования человека.

С точки зрения учителя целесообразно говорить не столько о замыкании цикла связи педагогиче-

ской науки и педагогической практики, сколько об открытости педагогической действительности к восприятию нового. Дело в том, что принципы, формы и методы образования служат лишь ориентиром, общим указанием к практической деятельности. По мере конкретного их наполнения на уровне практики обязательно происходит осознанное или подсознательное приращение первичного знания. Отмечаемое наращение знаний представляет собой интимнейший момент и на методико-технологическом уровне, и на уровне его практической реализации в учебно-воспитательном процессе. В итоге рождается новая педагогическая действительность, в значительной мере спрогнозированная начальными принципами. Однако это ни о чём не говорит, и в достижении желаемых результатов возможен, в конечном счёте, достаточно большой разброс. Эта новая действительность и должна стать объектом усиленного внимания и соответствующего изучения, особенно тогда, когда она представляет собой передовой педагогический опыт, являющийся индикатором значительного наращения знаний к первичным принципиальным установкам. При вторичном научном изучении обновлённой практики выявляются новые и уточняются уже выявленные научные закономерности, из которых уже можно вывести, сформулировать более верные и эффективные принципы. А на основе последних можно разработать более мощные методические системы.

Учитель — именно тот человек, который способен раздвинуть границы педагогической науки со стороны практики и обогатить педагогические рекомендации новыми подходами. Но он-то и исключается из научного поиска, потому что «инновационной деятельностью в педагогике занимаются не все, а специально подготовленные группы людей — научные работники» (В.В. Краевский [7]). Это сводит содержание и назначение педагогической практики к стандартизованному (стереотипно-механическому) типу, связанному с многократным воспроизведением одного и того же результата образовательного процесса, без непосредственного выхода учителя на поисковую деятельность, нацеленную на достижение прироста педагогических знаний.

Поэтому идея разорвать единую целостную сферу образования на две ипостаси (науку и практику) и, тем более, противопоставить друг другу не только её части, но и субъекты деятельности (ученый-исследователь и педагог-практик, использующий результаты исследований), гипертрофируя роль одних и умаляя или совсем игнорируя значимость других, представляется нелепой. Между выделенными видами и субъектами деятельности существует нерасторжи-

мое диалектическое единство, а игнорирование его чревато теоретико-методологическими и методическими ошибками. Однако печать полна сообщений о таких исследованиях, в которых ценность и значимость одной сферы педагогики утверждается через никчемность и бесплодность другой. Находятся люди, озабоченные сомнениями: может ли служить источником развития педагогической науки опыт учителей вообще, и передовой педагогический опыт в частности? Безусловно, на уровне обыденного сознания такое понимание упомянутых категорий вполне может быть допустимо. Но научно-педагогическое, методологическое сознание должно быть выше такого понимания существа дела.

С другой стороны, нельзя отрицать наличия у педагогической науки относительно самостоятельного характера и внутренней логики развития. После становления своей логической основы и определения основных категорий развитая педагогическая теория способна к саморазвитию и воспроизведению таких свойств и отношений, которые появятся лишь в будущем. Однако в целом рассматриваемая точка зрения является односторонней. Истина такова, что в поисках выхода в практику любые педагогические теории нуждаются в механизме обратной связи между педагогической теорией и педагогической практикой. Этот механизм позволяет фактически осуществить их своевременную взаимную корректировку, предупредить разрушение их единства.

Мы считаем, что связь педагогической науки и педагогической практики должна иметь открытое спиралеобразное строение: (1) образовательная сфера как единство педагогической науки и практики достаточно активно функционирует; (2) во вращательно-поступательном движении от практики к науке и обратно она упрочняется и развивается; (3) поступательное движение, единство и упрочение связей педагогической науки и педагогической практики происходит за счёт устойчивого обогащения циркулирующей между ними информации на двух уровнях: на уровне науки и на уровне практики. Такое понимание коренным образом меняет характер взаимоотношений между педагогической наукой и практикой, устраняет дискриминационные поползновения и скептическое отношение к практике исключительно как к арене внедрения рекомендаций педагогической науки.

Признавая подпитку информации, циркулирующей между педагогической наукой и педагогической практикой, средствами одной только науки, мы попадаем в методологический тупик. Практика в этом случае должна только показывать, насколько удач-

но или неудачно произошла подпитка педагогических закономерностей другими видами знаний. Но указанная двухуровневая подпитка информацией, хотя и уравнивает науку и практику в правах на открытие педагогических истин, но равнозначными их не делает: надстроечно-базисные отношения всё же накладывают на них свои особенности. Лучшие представители и педагогической науки, и педагогической практики ищут педагогические истины, но делают они это разными способами, которые, надо сказать, удачно дополняют друг друга. Такое взаимное дополнение и сотрудничество учителей и учёных следует считать оптимальным. Например, продуктивность поисков учителем-новатором педагогических истин объясняется непосредственной «вплетённостью» (К. Маркс) их в повседневную практику.

Признание подпитки (обогащения) научных рекомендаций практическими изысканиями позволяет говорить о наличии, во-первых, ускоряющего фактора — собственно процесса апробации творческими учителями этого нового знания. Учителя не дожидаются того времени, когда новое знание привлечет внимание научных работников и будет вовлечено в научно-теоретическую деятельность, а затем, через принципы и методические системы, проделав большой круг, наконец начнёт участвовать в практической деятельности. Во-вторых, новая информация, непосредственно участвующая, наряду с научными рекомендациями, в практической деятельности учителей, не только видоизменит педагогическую действительность, но и потребует для своего верного истолкования новых знаний на уровне уже науки. Таким образом, обогащённое научное знание с учётом отражения последнего «снимка» педагогической действительности позволит сформулировать новые или уточнить уже известные закономерности и принципы, которые, реализуясь на уровне практики, привлекут дополнительные знания, рождая обновлённую образовательную практику. И так цикл за циклом.

Без признания необходимости наращивания методической системы педагогики на уровне практики, по инициативе равнодушных учителей, говорить об опережающей роли педагогической науки не приходится, да и просто не имеет смысла. Нет предмета и момента опережения: наука что-то предписала, а практика адекватно среагировала. Где же тут опережение практики наукой? Конечно, учёные обязаны знать о педагогической действительности больше, чем это нужно сегодня. Упомянутое соотношение можно и нужно назвать мерой достаточности (или избыточности), но не опережением. Только в случае признания того факта, что образователь-

ной практике присуще собственное автономное развитие, когда учителя, помимо добросовестной реализации разработанных наукой методических систем, осуществляют в своей массе необходимое и закономерное их обогащение, появляются основания для сравнительного анализа прогресса, происходящего в науке и практике. Вскрывая тенденции собственного движения (импульса) образовательной практики, направления педагогического творчества учителей, мы получаем основания для достоверного предсказания мер наращивания и реализации научно-педагогических рекомендаций.

Передовой педагогический опыт — это итог реализации, методического воплощения некоторых верных и известных рекомендаций педагогической науки плюс удачная методическая аранжировка других связей и отношений, которые ею ещё не осознаны или осознаны не до конца. Выявление отмеченного пласта знаний, который вклинивается на уровне практики и сообщает очередной импульс её развития, возможно через распознавание, изучение и обобщение передового педагогического опыта. Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая наука не может выполнять свою опережающую функцию без изучения и обобщения передового педагогического опыта.

Основа взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики — в соотношении, обеспечивающем максимальное их развитие и функционирование. Сопоставляя теорию и практику образования, мы часто утверждаем, что жизнь богаче, чем наши представления о ней, а, следовательно, практика богаче теории. Но при этом надо всё же согласиться, что практика всегда более ограничена, чем хорошая теория. Дело в том, что формирование и функционирование интеллекта как прижизненно формирующегося биосоциального органа и есть сама жизнь, и она жёстко увязывается с реальными возможностями. Поэтому практическое взаимодействие учителя с учащимися и окружающим миром связано с преодолением «сопротивления материи». Практика «стеснена» материей — тем или иным набором средств, степенью их развития и т.п. Научная деятельность в то же время, хотя и не абсолютно свободна, однако имеет значительно больше возможностей для своего развития, не зависимо от конкретных условий. Практика в настоящее время, будучи второй формой объективности, настолько связана с сознанием людей, что не может в абсолютном смысле ему ни предшествовать, ни следовать за ним. Поэтому она есть критерий истинности теории, а подлинная научная теория есть критерий правильности практики.

Резюмируя, скажем: учитель и учёный перед лицом истории равны. Историческое есть человеческое. Нельзя, чтобы по какому-то формальному признаку разделения труда выпадали из процесса исторического созидания отдельные личности и категории людей. Основная канва нашего подхода к соотношению педагогической науки и практики — это концепция преодоления странным образом возникшего отчуждения учителя от прогресса педагогики. ■■

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Созидая человека — М.: Знание, 1982. — 95 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб: Питер, 2006. — 304 с.
4. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика: Учебное пособие. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 491 с.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
6. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
7. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М.: Знание, 1977. — 64 с.
8. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? — Волгоград: Перемена, 1996. — 85 с.
9. Краевский В.В., Бережная Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 393 с.
10. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х томах. Том 2. — М.: Педагогика, 1983. — 392 с.
12. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя начальных классов школы № 587 Москвы. — М.: Педагогика, 1985. — 175 с.
13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. — М.: СИНТЕГ. — 668 с.
14. Мазниченко М.А., Платнова А.Н. Методики интеграции в работе учителя различных типов знаний о педагогической действительности // Школьные технологии. — 2019. — № 1. — С. 109–119.
15. Тюнников, Ю.С., Мазниченко, М.А. Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы // Наука и школа. — 2004. — № 5. — С. 16.
16. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.
17. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для прикладного бакалавриата — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 576 с.
18. Потапова Е.Н. Радость познания. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.
19. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. — М.: Педагогика, 1992. — 294 с.
20. Терегулов Ф.Ш. Социогеном — Образованный человек — Вселенная. — М.: Народное образование, 2017. — 368 с.
21. Турбовской Я.С. Фундаментально-исходные основы профессионального образования в условиях глобализации // Философия образования. — 2014. — № 6. — С. 29–43.
22. Шаталов В.Ф. Точка опоры. — М.: Педагогика, 1990. — 163 с.
23. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
24. Щедровицкий Г.П. Место логики в психолого-педагогических исследованиях // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. В 5-ти т. Т. 2.