

**М.В. БОГУСЛАВСКИЙ**  
(Москва)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКИ В ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ  
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*В ходе анализа исторического пути, который прошло отечественное образование со второй половины XIX в. до современности, выделены шесть периодов развития взаимосвязи педагогической теории и практики и обозначены продуктивные формы такой связи, обусловлена актуальность и значимость этих форм на современном этапе.*



Ключевые слова: *отечественное образование, взаимосвязь педагогической теории и практики, периоды становления и развития, формы взаимосвязи педагогической теории и практики.*

Современная общественно-политическая и социально-экономическая ситуация, требующая усиления связи педагогической науки и образования, актуализирует задачу историко-педагогического исследования основных форм взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики, которые сложились в российском образовании со второй половины XIX в. до современности.

В ходе анализа исторического пути, который прошло отечественное образование за полтора века, можно выделить шесть периодов развития взаимосвязи педагогической теории и практики и обозначить продуктивные формы такой связи. Подчеркнем, что несмотря на то, были эти формы апробированы полтора века назад или появились сравнительно недавно, самое главное заключается в том, что они нисколько не потеряли своей актуальности и значимы сегодня, как были значимы в те исторические периоды, когда впервые возникали. При этом надо учитывать, что формы взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики заявлялись и позиционировались постепенно и были встроены в разворачивающуюся историческую вертикаль со второй половины XIX в. до наших дней. Важная историко-педагогическая задача заключается в том, чтобы не только методологически развернуть эту «накопительную» вертикаль в

горизонтальный эвристический процесс, но и показать, как все эти формы могут быть применены в современной педагогической реальности.

**Первый период** – с 60-х гг. XIX в. и до 1917 г. Тогда были заложены основы взаимосвязи педагогической теории и практики образования. В аспекте рассматриваемой проблемы это был яркий и чрезвычайно продуктивный период. Земство, набравшее ход общественно-педагогическое движение, различные общества и союзы, создаваемые в России в конце XIX – начале XX в., осуществляли различные формы взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики. Ключевыми формами являлись разнообразные педагогические съезды, совещания учителей, на которые собиралось практически все учительство России того периода. Можно выделить собственно съезды общественно-педагогического и общественно-политического характера и съезды иного плана, отвечающие рассматриваемой проблеме. Точнее, это были, в нашем понимании, курсы повышения квалификации учителей, на которые в прямом смысле слова «съезжались» педагоги преимущественно начальной школы.

Летом, во время каникул, Российская империя превращалась на этих съездах в сплошную школу для учителей. Такие съезды-курсы продолжались не два-три дня, они длились месяц-полтора, формируя ежегодные летние школы, организуемые преимущественно земствами. На встречу с учителями приглашались видные методисты, авторы учебных пособий, учебников, которые читали курсы по методикам учебных предметов, обеспечивая учителям четко поурочно выстроенную методику преподавания. На эти же съезды обязательно приглашались видные ученые – естествоиспытатели, физики, химики, – для того чтобы учителя знали самые последние достижения в научных областях. Характерно, что по форме летних курсов в 2014 г. была осуществлена переподготовка всего учительства и преподавателей высшей школы Крыма и Севастополя.

Второй формой, связавшей педагогическую науку и практику образования, был *Ученый совет* при Министерстве народного просвещения. Здесь под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева в 1915–1916 гг. был создан совет из 265 деятелей образования – это были директора лучших образовательных

учреждений, ректоры тогда немногих педагогических вузов, руководители образования, депутаты Государственной Думы и, конечно же, ученые. Возглавлял этот совет П.Ф. Каптерев – выдающийся ученый, организатор и педагогический мыслитель.

В плане преемственности истории и современности также отметим, что сейчас при Министерстве образования и науки РФ действует Общественный совет, построенный на примерно тех же основаниях и такой же субъектной основе. Председателем совета является директор образовательного комплекса № 109 г. Москвы, академик РАО Е.А. Ямбург, осуществляющий в своем лице взаимосвязь педагогической науки и практики образования.

После Октябрьской революции можно выделить пять периодов взаимосвязи педагогической науки и практики образования.

**Второй период** – 1917 год – начало 30-х гг. XX в. Главная форма взаимосвязи педагогической науки и практики образования на протяжении этого периода – *создание образцовых и опытно-показательных школ Народно-комиссариата просвещения РСФСР*. Самой известной из них была Первая опытно-показательная станция НКП РСФСР под руководством С.Т. Шацкого. В опытных школах и станциях было сконцентрировано лучшее учебное оборудование и собраны подвижники образования – наиболее квалифицированные педагоги, закончившие до революции университеты. На базе таких школ, а их было 36 по Российской Федерации, формировалось и апробировалось новое содержание Единой трудовой школы РСФСР. Главным методом взаимосвязи теории и практики выступало непосредственное знакомство учителей с деятельностью опытно-показательных учреждений. Это могли быть и кратковременные экскурсии, и долговременные курсы.

**Третий период** – 30-е гг. – первая половина 50-х гг. XX в. В это время главную форму взаимосвязи науки и практики образования составляли *обобщение и распространение передового педагогического опыта*, а в качестве главной формы выступили *Педагогические чтения*. Сегодня не понять и не почувствовать, чем для учительства тогда были эти обыденные слова – «педагогические чтения». Им был предан воистину всесоюзный размах. Десятки тысяч докладов учителей о своих находках и достижениях были прослушаны на школьном, районном и областном уровнях.

Лучшие учителя-новаторы представляли свои доклады на всесоюзном уровне. Это был действительно механизм массового включения педагогических коллективов страны в процесс создания нового педагогического знания.

**Четвертый период** – середина 50-х гг. – первая половина 60-х гг. XX в. Тогда появилась новая форма взаимосвязи педагогической теории и практики – так называемый *региональный новаторский опыт*. Это особо широко проявилось во время нахождения у власти Н.С. Хрущева, т.к. он был убежденным сторонником инициативы снизу, в том числе и в развитии образования. Приведем один пример: только в 1957 г. в члены-корреспонденты Академии педагогических наук РСФСР были приняты сразу 8 лучших директоров школ, активно занимавшихся экспериментальной работой. Среди них был и директор Павлышской школы В.А. Сухомлинский.

В стране в то время были три самых известных педагогических региональных опыта – липецкий, ростовский и казанский. Не характеризуя содержательно эти опыты, отметим главное. Именно в них впервые педагогические вузы начинали играть доминантную роль во взаимосвязи педагогической теории и практики образования. Инициаторами этих опытов, представлявших собой продуктивные образовательные технологии, выступали три субъекта: кафедра педагогики педвуза во главе с ярким лидером – заведующим кафедрой, инициатором почину; передовые руководители народного образования, подхватывавшие и распространявшие новые методы; педагогические коллективы экспериментальных школ, где происходила апробация новых технологий.

В 60-е гг. XX в. появилась еще одна новая форма взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики – *научно-педагогические сообщества*. Лидером в них, как правило, был яркий ученый, сотрудник научно-исследовательских институтов системы Академии педагогических наук СССР, вокруг которого сплачивались другие ученые и учителя-экспериментаторы. Самыми выдающимися научно-образовательными сообществами, интегрирующими педагогическую науку и практику, были сообщества Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова и Ш.А. Амонашвили. Механизм их деятельности был следующим: они начинали экспериментальную деятельность с одного класса, одного учителя-экспериментатора и после-

довательно доходили до включения в опытно-экспериментальную деятельность тысяч учителей. А систему развивающего обучения Л.В. Занкова Министерство просвещения РСФСР намечало сделать основной в начальной школе в 1966 г., когда школа переходила на новые программы. И только личное противодействие Л.В. Занкова, который доказывал, что учителя не подготовлены работать по новой для них системе и ее нельзя вводить в широкую практику, отсрочило этот процесс внедрения. В дальнейшем введение этой «занковской» программы в образование способствовало возрастанию научности содержания начального образования, но был получен и негативный эффект из-за не переподготовленных для работы по этим усложненным программам учителей.

**Пятый период** – 70 – 80-е гг. XX в. В это время также появились новые формы взаимосвязи теории и практики образования.

1. Складываются *региональные научно-педагогические центры*, в которых начинают формироваться *региональные научные школы*. Это очень важная инновация того времени.

2. Новая форма взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики – это организуемые в педагогических институтах *научно-исследовательские проблемные лаборатории* межкафедрального плана. Они объединяли и ученых, и учителей-экспериментаторов. Основным ресурс состоял в том, что проблемная лаборатория была более свободной структурой, чем кафедра. Она носила междисциплинарный характер и изначально была ориентирована на связь теории с практикой.

3. Существенным направлением в этот период стала *многоуровневая система подготовки ученых в сфере педагогической деятельности*, рассчитанная на 20–25 лет. Первой ступенью этой системы были педагогические классы, затем обучение в педагогическом вузе и занятия научно-исследовательской деятельностью в совете молодых ученых. После вуза выпускник шел работать в школу, где вел опытно-поисковую деятельность, оставаясь членом школы молодых ученых педвуза и не разрывая связей с наукой. В дальнейшем он поступал в аспирантуру, входил в региональную научную школу, принимал участие во Всесоюзных школах молодых ученых, которые выступали в то время действенной формой подготовки научно-педагогических кадров. В рамках школ молодых ученых сплаци-

вались научные поколения, вырабатывались общие концепции, формировался высокий научно-методологический уровень ученых. Далее следовала работа в педагогическом вузе или НИИ системы АПН СССР и затем докторантура с защитой докторской диссертации. Многие из представляющих сейчас старшее поколение академиков, членов-корреспондентов РАО, докторов педагогических наук в свое время прошли эту стройную и солидную школу подготовки ученых, созданную в СССР.

4. В 80-е гг. XX в. начали складываться *научно-образовательные центры*, которые впервые формализовали взаимосвязь педагогической теории и образовательной практики.

**Шестой период** – 90-е гг. XX в. до наших дней. В этот период сформировались новые тренды и формы, которые обозначили перспективные векторы развития взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики. Первый тренд следует назвать *юдецентрализовано-субъективистским*. В этот период пало «крепостное право» обязательной привязки учителя к местной системе повышения квалификации учителей. Потенциально каждый руководитель образовательного учреждения мог пригласить любого ученого, педагога-новатора на мастер-класс, лекцию, тренинг. Это было время массового педагогического программирования. Появилось большое количество авторских образовательных программ, курсов и пособий. Актуализировалось тесное сотрудничество ученых с коллективами школ. Преподаватели педагогических вузов параллельно с работой в университете или институте в плане научного консультирования руководили двумя-тремя образовательными учреждениями.

Второй тренд связан с активным включением в 1990-е гг. отечественных ученых и практиков в *мировое педагогическое сообщество*, что перевело взаимоотношения науки и практики образования с российского уровня на международный. В этот период кристаллизировались устойчивые связи между российскими и международными образовательными центрами.

Наряду с этим стали возникать *межрегиональные научные центры-лидеры*. Наиболее крупные и продуктивные педагогические вузы, такие как Волгоградский социально-педагогический университет, стали интегрировать в свою деятельность педагогические учреждения высшего образо-

вания из близлежащих регионов. И в рамках этих взаимосвязей начинают формироваться научно-педагогические объединения с вузом-лидером.

Так в общем виде можно представить основные ретроспективные формы взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики в процессе модернизации российского образования. Это существенно, поскольку в настоящее время на базе Волгоградского социально-педагогического университета формируется научно-образовательный центр – региональное отделение Российской академии образования (рук. – проф. ВГСПУ, чл.-кор. РАО В.В. Сериков), который непосредственно призван осуществить воссоединение педагогической теории и образовательной практики. Деятельность такого центра следует начать со своеобразной «инвентаризации» накопленного историко-педагогического опыта осуществления взаимосвязи педагогической теории и образовательной практики

В заключение подчеркнем замысел данной статьи – не просто привести перечисление форм взаимосвязи теории и практики, а показать, что ни одна из исторических форм взаимосвязи педагогической науки и образовательной деятельности не потеряла своей актуальности и сегодня. Безусловно, их применение способно придать творческо-интеллектуальный импульс деятельности научно-образовательного центра – регионального отделения Российской академии образования при ВГСПУ по решению актуальных задач, стоящих перед современным образованием и педагогической наукой.

### ***Correlation of theory and practice in the historic and pedagogic context of modernization of Russian education***

*In the course of the analysis of the historic way of the domestic education starting from the second half of the XIX century until the modern period, there are marked out six periods of development of correlation of the pedagogic theory and practice and noted the productive forms of such correlation, substantiated the urgency and significance of these forms at the modern stage.*

Key words: *domestic education, correlation of pedagogic theory and practice, periods of establishment and development, forms of correlation of the pedagogic theory and practice.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

**Н.К.СЕРГЕЕВ, В.В.СЕРИКОВ**  
(Волгоград)

### **НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР РАО КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ КООРДИНАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Раскрываются методологические основы исследовательской деятельности и координирующие функции создаваемого при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете научно-образовательного центра РАО как звена в структуре сетевой модели организации психолого-педагогических исследований.*

Ключевые слова: *сетевая модель координации педагогических исследований, регионализация, научно-образовательная политика РАО в регионе.*

Проблема взаимодействия научного центра и регионов актуальна не для всех наук. К примеру, в каком географическом месте физик или математик сделают свое открытие для прогресса этих наук, не так уж важно. Так, в физике есть установленный В. Паули «принцип себестождественности частиц», согласно которому то, в каком регионе мы будем изучать свойства электрона или другой элементарной частицы, не имеет значения. Это, вероятно, относится и к любым другим законам естественных наук, если они не связаны с географическими факторами. Вследствие этого, если в такого рода науках и возникает вопрос о соотношении «центра» и «регионов», то он может относиться лишь к таким моментам, как распределение ресурсов, обмен информацией, управление научными потенциалами и т.п., но никак не к содержанию получаемого научного знания. Не случайно И. Ньютон один из своих великих законов назвал *Законом всемирного тяготения*, подчеркнув, что он действует в любом месте одинаково.

Естественно, не такова педагогика. Ее объекты – образовательные процессы и системы – создаются людьми, на мышление и действия которых влияют среда, традиции, менталитет, поэтому создавать педагогическое знание, т.е. знание о том, что надлежит развивать и как воспитывать подрастающее поколение без учета места, времени, адресности, менталитета разработчиков и тех, кто реализу-