

Савина Н. Н. Учитель как субъект профессионально-исследовательской деятельности (30—50-е годы XX века) / Н. Н. Савина // Научный диалог. — 2018. — № 9. — С. 355—369. — DOI: 10.24224/2227-1295-2018-9-355-369.

Savina, N. N. (2018). Teacher as a Subject of Professional Research Activities (1930—1950-ies). *Nauchnyy dialog*, 9: 355-369. DOI: 10.24224/2227-1295-2018-9-355-369. (In Russ.).



УДК 371.14“193/195”(091)

DOI: 10.24224/2227-1295-2018-9-355-369

## Учитель как субъект профессионально-исследовательской деятельности (30—50-е годы XX века)

© Савина Надежда Николаевна (2018), orcid.org/0000-0002-7606-0187, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Елабуга, Россия), nanikosavina@mail.ru.

Рассматривается вопрос о сущности такого комплексного метода научно-педагогического исследования, как изучение и обобщение педагогического опыта и его применении в процессе совершенствования учебно-воспитательного процесса в советской средней общеобразовательной школе в послевоенный период. Особое внимание уделяется изучению вопроса о привлечении учителей к использованию данного метода как важнейшему условию их успешного профессионального развития. Выявляются взгляды ученых на роль учителя в исследовании, обобщении и создании не только нового педагогического опыта, но и в развитии педагогической теории. Раскрывается деятельность ученых по определению сущности передового педагогического опыта; выявляется их мнение о трудностях и причинах препятствовавших качественному изучению и обобщению учителями педагогического опыта в середине прошлого века, их вклад в разработку методики изучения и обобщения опыта работы школ и учителей и условия, способствующие повышению эффективности применения рассматриваемого метода педагогического исследования. Установлено, что изучение и обобщение педагогического опыта учителями рассматривалось педагогами-учеными как профессиональная норма, а сам учитель как субъект этого вида деятельности, сближающей профессионально-педагогическую деятельность с исследовательской работой. Выявлены причины, мешавшие успешному участию учителя в изучении и обобщении педагогического опыта, а также условия повышения эффективности рассматриваемого процесса, что и составляет новизну исследования.

Ключевые слова: учитель; педагогический опыт; изучение; обобщение; научное исследование; педагогическая теория; субъект.

## 1. Введение

В 30-е годы прошлого века в системе образования нашей страны серьезное внимание уделялось изучению и обобщению педагогического опыта. В предвоенные 1939—1940-е годы во всех краях и областях состоялись научно-педагогические конференции учителей, а также две Всероссийские конференции, проведение которых рассматривалось как показатель расцвета педагогического творчества. По результатам работы этих конференций были изданы сборники материалов, в которых описывался опыт работы передовых учителей, что явилось крупным событием в педагогической жизни страны, не имевшем, по словам М. А. Данилова, прецедента в прошлом [Данилов, 1948, с. 17].

Ученые-педагоги предпринимали попытки изучения не только отечественного, но и зарубежного опыта работы учителей, в том числе осуществления ими профессионально-исследовательской деятельности в школьной практике. Так, в опубликованной в 1935 году статье «Исследовательская деятельность в области педагогики в США : обзор учреждений и планы их работы» профессор И. М. Соловьев, ссылаясь на мнение профессора У. Цигеля, писал о том, что точно так же, как промышленные предприятия обращаются к исследованиям для усовершенствования своей продукции, установления более экономичных методов производства, сокращения брака, так и воспитание должно опираться на исследования в выборе правильной педагогической программы как в тревожное время, так и в спокойные периоды жизни общества. Исследования поощрялись с целью установления на объективной основе более верных путей повышения школьной эффективности. Согласно опубликованным в его статье данным, в 1932 году в США насчитывалось 240 исследовательских отделов различного типа, разрабатывавших специальные педагогические и связанные с ними психологические проблемы. Среди них были бюро педагогических исследований при отделах образования, отделы, непосредственно связанные с университетами и колледжами, а также с педагогическими колледжами и школами, исследовательские отделы при крупных педагогических ассоциациях [Соловьев, 1935, с. 124—130].

Постепенно и в Советском Союзе начинали осознавать необходимость создания в системе образования подобных учреждений и органов. В это время педагогическое образование, как утверждал начальник управления подготовки учителей НКП РСФСР И. Г. Клабуновский, было на большом подъеме. В 1941 году в Советском Союзе работали 66 педагогических и 129 учительских институтов. В них учились больше 80-ти тысяч студентов. 90 тысяч учителей неполных средних и средних школ повышали свою

квалификацию в ходе заочного и вечернего обучения без отрыва от работы в школе. Педагогические и учительские институты получили свои индивидуальные уставы. В процесс обучения были внедрены государственные учебные планы и программы, укреплена материальная база институтов, пополнились книжные фонды, повысился уровень научно-практической квалификации преподавателей, улучшилось качество учебной и научной работы, преподавания педагогических наук и проведения педагогической практики. Особое внимание привлекал к себе вопрос о создании базовых школ хотя бы при 20—30-ти педагогических и учительских институтах, что позволило бы многие вопросы воспитания и обучения «поднять до уровня их научного обобщения» [Клабуновский, 1941, с. 22—32]. Но разработка многих планов и воплощение их в практике образования были прерваны Великой Отечественной войной.

В послевоенное время актуализировалась проблема совершенствования подготовки учителей. В 1946 году разрабатывались новые учебные планы, в которых усиливалась роль педагогических и методических дисциплин и педагогической практики. Предусматривалось создание условий и для самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы. Так, было принято решение ввести дипломные и курсовые работы по научно-педагогическим проблемам, что должно было стимулировать самостоятельную подготовку студентов в научной и методической областях. Внимание к научной работе учащихся способствовало организации на базе институтов «Педагогических чтений» студентов [Аккерман, 1949, с. 126—127; Зданчук, 1957, с. 147]. Таким образом, создавались предпосылки для повышения квалификации будущих учителей и повышения качества образования населения страны.

В ходе анализа статей, опубликованных в журнале «Советская педагогика», было выявлено, что особое внимание в процессе подготовки будущих учителей уделялось овладению ими таким методом научно-педагогического исследования, как изучение и обобщение педагогического опыта. При этом особо отмечалось, что передовой опыт творчески работающих учителей обогащает и развивает педагогическую науку, служит образцом для повышения качества профессиональной деятельности других учителей и ориентиром для самоподготовки студентов. Обращало на себя внимание то, что главным субъектом в изучении и обобщении педагогического опыта, по мнению ученых, должен быть учитель.

*Цель настоящего исследования* — выявить взгляды педагогов-ученых на роль учителя не только в изучении, обобщении и создании нового педагогического опыта, но и в развитии педагогической теории, то есть в при-

знании учителя субъектом профессионально-исследовательской деятельности. В *задачи* данной работы также входило исследование деятельности ученых по рассмотрению сущности передового педагогического опыта; выявление их мнения о причинах, препятствовавших качественному изучению и обобщению учителями педагогического опыта в середине прошлого века; определение вклада ученых в разработку методики изучения и обобщения опыта работы школ и учителей.

Период с 30-х по 50-е годы XX века был выбран нами в связи с тем, что фактически в это время учителя, которого эпизодически привлекали к обследованиям и анкетированию (30-е годы), к экспериментальной проверке новых программ и учебников (50-е годы), ученые-педагоги впервые признали субъектом изучения и обобщения педагогического опыта, в частности, и профессионально-исследовательской деятельности в целом.

В статье использовался метод теоретического анализа, который способствует логическому извлечению информации из подвергаемых изучению научных текстов как её источников и выведению новых знаний, а также метод синтеза, способствующий рассмотрению изучаемого предмета исследования в его многомерности и развитии. Следует уточнить, что был использован такой вид работы, как поэлементный анализ, способствующий изучению содержания текстов и выявлению тенденций, закономерностей, условий и причинно-следственных связей в развитии изучаемого явления или процесса. Базой исследования стали преимущественно статьи, опубликованные в ведущем в 40—50-е годы XX века научно-педагогическом журнале «Советская педагогика».

## **2. Исследование учителями педагогического опыта как условие повышения качества образования**

Выбор данного исторического периода объясняется тем, что в первые послевоенные годы в стране была поставлена задача повышения качества образования, необходимого для скорейшего восстановления разрушенной экономики, усиления способности ослабленного войной государства противостоять внешним угрозам. Данное обстоятельство актуализировало поиск путей и способов решения поставленной задачи и активизировало применение в педагогической деятельности методов научного исследования, среди которых метод изучения и обобщения педагогического опыта считался наиболее эффективным. Так, в начале 1946 года в журнале «Советская педагогика» была опубликована глава готовившегося к публикации под редакцией академика И. А. Каирова учебного пособия по педагогике. В ней говорилось о том, что, опираясь в своей работе на массовый опыт

школ, педагогическая теория должна не только бережно собирать новые факты, но, — и это главное, — заниматься их обобщением в целях превращения лучших образцов педагогического опыта из единичных достижений отдельных педагогических работников в теоретическую мысль, в общие правила воспитания, в педагогические закономерности [Предмет..., 1946, с. 25—27]. Основными методами педагогического исследования, призванными способствовать решению поставленной задачи, считались наблюдение, эксперимент, изучение школьной документации и детских работ, беседа, которые рассматривались применительно к практической деятельности школьного учителя, придавая ей фактически исследовательский характер, и характеристика сущности данных методов содержала методические рекомендации для учителя по их применению [Там же].

На необходимость укрепления связей «между работниками теоретической педагогики и учителями школ», которые могут оказать исключительно большую помощь в изучении массового опыта, обращал внимание и известный педагог-ученый И. Т. Огородников. «Изучение массового опыта будет иметь успех только тогда, — писал он, — когда к этой работе будут привлечены широкие круги учительства, — с одной стороны, и когда научные работники будут органически связаны со школой — с другой» [Огородников, 1946, с. 91]. Одним из условий успешности этого сотрудничества являлась тщательная разработка заданий и методики «собрания опыта». Институтам повышения квалификации было поручено изучать опыт учителей, содействовать его обмену, помогать районным методическим кабинетам готовить лучших учителей и работников школ к научной деятельности.

Изучению передового педагогического опыта придавалось большое значение, и, напротив, невнимание к использованию положительного опыта рассматривалось как преступление или величайшая ошибка работников народного образования. Привлечение учителей к организации, изучению и обобщению своего опыта, активизация творческой мысли педагогов-практиков, распространение и пропаганда опыта работы лучших учителей считались важнейшими задачами органов народного образования. Изучение передового педагогического опыта осуществлялось чаще всего самими учителями, которые не владели методикой его изучения и поэтому не могли достигнуть желаемого результата. Описательный характер материалов, поступавших в редакцию журнала «Советская педагогика», на страницах которого неоднократно освещался опыт передовых учителей, такой же описательный характер докладов, с которыми они участвовали в «Педагогических чтениях», отсутствие в публикациях учителей теорети-

ческих обобщений объяснялись слабой помощью, оказываемой учителям со стороны научных сотрудников Академии педагогических наук, преподавателей институтов усовершенствования учителей и кафедр педагогики. Учителя не были подготовлены к изучению и обобщению педагогического опыта, не владели методикой применения этого метода научно-педагогического исследования. Поэтому публикуемые статьи носили описательный характер, не содержали научно-педагогического анализа, обобщений и выводов. В связи с этим осознавалась необходимость обучения учителей методике исследования своего опыта.

Одним из первых начал разрабатывать методику изучения и обобщения опыта работы школ и учителей М. Н. Скаткин, рассматривая ее как важнейший способ педагогического исследования. «Он характеризуется тем, — писал ученый, — что объектом исследования являются не теории, созданные педагогами прошлого, не литературные педагогические произведения, зарубежные или отечественные, не архивные материалы, а живой повседневный опыт советской школы» [Скаткин, 1948, с. 27]. Целью исследования опыта является собирание фактов, их анализ и обобщение, познание закономерных связей явлений, открытие научных истин, без которых педагогическая наука не может двигаться вперед, утверждал ученый. Кроме того, как считал М. Н. Скаткин, широкое применение этого метода исследования необходимо для устранения недостатков в работе школ и повышения качества образования, для преобразования действительности. Изучать необходимо то, что наиболее актуально и важно для целей усовершенствования школьной практики и развития педагогической науки. Он выделил следующие основные этапы изучения и обобщения опыта школ, типичные для любого научного исследования: 1) собирание фактов; 2) анализ этих фактов и установление связей между ними; 3) теоретическое обобщение, вытекающее из анализа фактов; 4) оформление результатов изучения и обобщения опыта; 5) пропаганда результатов изучения, внедрение их в практику.

Рассматривая содержание исследовательской деятельности на каждом этапе, М. Н. Скаткин неоднократно указывал на то, что не всякий может заниматься, например, самостоятельным собиранием фактов. Это необходимо делать с определенной целью, для доказательства положений, гипотетически сформулированных исследователем, что предполагает у него способность мыслить теоретически и для чего он должен поработать некоторое время под руководством более опытного исследователя.

По мнению М. Н. Скаткина, учитель не должен быть пассивным объектом исследования и эксперимента. Он должен быть кривно заинтере-

сован в работе по изучению своего собственного опыта, его осознанию, повышению качества своей работы, поэтому в случае благожелательного к нему отношения и получения практической помощи учитель будет охотно сотрудничать с научными работниками.

Личным наблюдением можно охватить сравнительно небольшое число учителей, поэтому М. Н. Скаткин предлагал применять анкеты, изучение дневников и отчетов учителей, ученических тетрадей, приготовленных детьми наглядных пособий, коллекций, гербариев и т. д., которые позволяют собирать массовый материал без личного присутствия на уроках.

В первые послевоенные годы стали возрождаться научно-практические конференции учителей. В конце 1949—1950 учебного года такие мероприятия были проведены в ряде школ. Их проведение рассматривалось как событие, свидетельствующее о повышении педагогического мастерства учителей, готовых поделиться своим опытом преподавания. Школьные научно-практические конференции были значимы не только для учителей, побуждая их к более активной и осмысленной работе над содержанием и методикой учебных занятий в школе, но и для научных работников Академии педагогических наук в области теории педагогики. Участие в работе конференций способствовало более глубокому пониманию учеными педагогического процесса и обогащению педагогической науки новыми данными из передовой практики школ в обобщенном виде.

Обмен передовым опытом происходил и на страницах «Учительской газеты». Он организовывался педагогическими и методическими кабинетами и институтами усовершенствования учителей, центральными педагогическими издательствами и издательствами на местах. Отмечая прогрессивное значение передового педагогического опыта, М. А. Данилов, писал: «Творчески применяя в своей работе наиболее эффективные средства и приемы обучения, внимательно изучая умственную деятельность школьника в процессе обучения, сопоставляя результаты видоизмененных методов обучения — учителя приходят к ценным выводам, имеющим большое значение для советской дидактики» [Данилов, 1948, с. 18].

В это время передовой педагогический опыт фактически начали рассматривать как результат экспериментальной деятельности учителей. Метод изучения и обобщения педагогического опыта, так же, как и метод педагогического эксперимента, по своей сущности является комплексным методом, предполагающим применение и других приемов научного исследования, что усиливает исследовательский характер профессиональной деятельности учителя. Естественный педагогический эксперимент, как индивидуальный, так и массовый, все шире применялся в школе. Его важнейшим достоин-

ством было обеспечение большей доказательности выводов проводимого исследования [Додонова, 1950, с. 104]. Внося значительный вклад в развитие педагогической теории, учителя шли или по пути открытия новых приемов учебной и воспитательной работы на основе применения общих педагогических принципов и правил, или прибегали к обобщению множества педагогических фактов и найденных в этих фактах закономерностей, приводящих к открытию новых правил [Поляков, 1950, с. 3—15].

Но теория и методика педагогического эксперимента, так же, как и метода изучения и обобщения массового и передового педагогического опыта, были еще недостаточно основательно разработаны. Это позволяет предполагать наличие в те годы немалых резервов для повышения эффективности творческой деятельности учителей и, следовательно, развития теоретической базы педагогической науки.

По мнению Е. Н. Полякова, педагогическая теория не могла развиваться без широкой организации изучения работы мастеров педагогического труда, без последующего распространения и внедрения положительного опыта в практику работы школ. Работа по изучению передового педагогического опыта была связана с большими трудностями. В этот период в педагогической науке еще не были разрешены важнейшие методологические вопросы о природе и особенностях педагогического опыта; о том, как происходит зарождение и накопление передового опыта; почему опыт не всегда может быть обобщен самим учителем; каковы взаимоотношения опыта и теории и др. Не были также разработаны принципы и методика выявления, отбора, изучения и оценки лучшего опыта учителей.

Последовательно отвечая на поставленные вопросы, Е. Н. Поляков определил положительный педагогический опыт как «сознательное, преднамеренное и умелое использование средств и приемов работы для достижения определенной педагогической цели» [Там же, с. 4]. Дальнейшие рассуждения привели его к мысли о том, что изучение педагогического опыта включает понимание связи причины и следствия, средства и цели, мероприятия и результатов, но не всегда сопровождается пониманием общественной, педагогической и психологической природы этой связи. Многие учителя часто практическим путем открывают новые формы положительного педагогического воздействия на учащихся, но очень немногие из них могут теоретически объяснить, почему эти формы эффективнее других. Если бы каждый опытный учитель не только осознал наличие определенной связи между своими приемами и результатами работы, но и понимал закономерность, причину этой связи, то не существовало бы проблемы изучения опыта: каждый учитель смог бы тогда сам обобщить результаты

своей работы. Основной причиной этой проблемы, по мнению Е. Н. Полякова, являлось то, что практика в педагогическом деле нередко протекает без ее теоретического осмысления. Если учитель на практике обнаружил новые методы работы, но теоретически не осмыслил, почему они дают более высокие результаты, мы имеем голый эмпирический опыт, то есть опыт без теории. Поэтому, как считает Е. Н. Поляков, педагогический опыт без теории — это низшая форма опыта, передающаяся другим через пример, воспринимающаяся через подражание, легко превращающаяся в шаблон. Высшей формой педагогического опыта является передовой опыт, рождающий новую теорию. Такой опыт возможен тогда, когда он опирается на передовую теорию и направляется этой теорией. Известные в науке принципы и правила, соединенные с практикой, конкретизированные в практике, рожают новый опыт и новые правила. Сочетание данных науки с данными опыта — это и есть целенаправленный процесс организации опыта, его созидание. Передовой опыт, по мнению Е. Н. Полякова, это опыт осознанный, опыт, породивший сразу теоретическое обоснование [Там же, с. 5]. Учитывая недостаточную научно-педагогическую подготовку учителей, Е. Н. Поляков пришел к выводу о том, что организация и накопление творческого, научного опыта могут осуществляться только при наличии руководства со стороны методистов или специалистов в области педагогики [Поляков, 1950, с. 3—15].

Исследуя проблемы, порождавшие трудности в изучении передового педагогического опыта, Е. Н. Поляков пришел к выводу о том, что один и тот же прием при различной системе работы имеет различное практическое значение. Опираясь на утверждение А. С. Макаренко о том, что «никакое средство нельзя рассматривать отдельно взятым от системы» [Макаренко, 1960, с. 116], он выводит имеющую большое значение для изучения педагогического опыта закономерность, согласно которой «каждый педагогический прием многозначен, и значение его раскрывается не только в зависимости от того, как он проводится, но и в зависимости от того, какое место он занимает в общей системе работы, в каких связях находится с другими педагогическими средствами» [Поляков, 1950, с. 9]. Но и этого оказывается недостаточно для эффективного изучения педагогического опыта. Минимальные условия его продуктивного изучения в те годы определялись следующим образом:

1. Для изучения намечается не опыт одного учителя, а опыт не менее двух-трех учителей.
2. В системе, методах и приемах работы этих учителей должно быть больше сходства, чем различия.

3. Одновременно изучаются как содержание и методы работы учителя, так и качество (сознательность, прочность знаний и т. д.) результатов работы.

4. Тщательно устанавливаются различия в знаниях и навыках учащихся одного учителя и исследуются причины различий. Для этой цели иногда нужно составить контрольную работу, которая учитывала бы различия в преподавании [Там же, с. 10].

Фактически это условия проведения естественного педагогического эксперимента, что еще раз подтверждает важность и взаимосвязь двух методов научно-педагогического исследования.

В связи с тем, что работа, проводимая Академией педагогических наук, кафедрами педагогики, руководителями школ и учителями в 50-е годы XX века, способствовала совершенствованию учебно-воспитательного процесса, проблема изучения передового педагогического опыта стала разрабатываться гораздо шире, чем в прежние годы. С. М. Языков рассматривал его как положительный пример для учителей, а также школ, мобилизуя их на выявление и преодоление субъективных причин, препятствующих развитию школы, и как зародыш нового в педагогической теории и практике. Он считал, что передовой педагогический опыт свидетельствует о том, что у массы учителей и школ имеются реальные возможности улучшить работу в существующих условиях и творчески решать вопросы обучения и воспитания, но они используются слабо [Языков, 1958, с. 45].

Под передовым педагогическим опытом С. М. Языков понимал «познанный опыт, который систематически обеспечивает высокие результаты в учебно-воспитательном процессе при нормальной затрате усилий учителя и учащихся» [Там же, с. 46]. По его мнению, в данном определении передовой опыт характеризуют четыре основных стороны: 1) высокие результаты учебно-воспитательного процесса; 2) нормальная затрата усилий для достижения высоких результатов (рационализация труда); 3) эффективность труда учителя и учащихся при повторении опыта в одинаковых условиях (повторяемость); 4) познанность опыта, раскрывающая закономерности высоких результатов труда учителя и учащихся [Там же]. *Подлинно передовой педагогический опыт своими выводами обогащает и развивает педагогическую теорию. Он может быть только у учителя, вооруженного педагогической теорией и умело применяющего те общие положения и методические средства, которые в данных конкретных условиях могут принести лучшие результаты.* Основным условием станов-

ления передового педагогического опыта является творческое применение общих положений педагогической и психологической науки в конкретном педагогическом процессе. И, как считал С. М. Языков, если анализ такого опыта помогает вскрыть связи между применяемыми педагогическими средствами и результатами, теоретически осмыслить причины, закономерные обуславливающие эти результаты, то это и есть основная функция науки, призванной открывать и формулировать объективно существующие в жизни законы [Языков, 1958].

В процессе разработки проблемы изучения передового педагогического опыта С. М. Языков пришел к следующим выводам.

1. Из огромной практики учителей и школ необходимо отбирать для изучения прежде всего передовой педагогический опыт, обеспечивающий высокие результаты. Именно в нем можно выявить подлинно новое, прогрессивное, способствующее развитию теории и практики обучения и воспитания.

2. Несмотря на то, что передовой педагогический опыт в большинстве случаев бывает представлен прежде всего в эмпирической форме, он должен становиться предметом глубокого научного исследования. Главная задача его изучения — выявление закономерностей, приводящих к высоким результатам педагогического процесса; установление связей между педагогическими средствами, которыми пользуется учитель, и результатами; выяснение причин этих связей и закономерностей. Теоретическое обобщение передового педагогического опыта возможно только в тесном творческом содружестве научных работников и передовых учителей.

3. Передовой педагогический опыт основывается на достижениях педагогической теории. Установлена закономерность, согласно которой чем выше вооруженность учителя научными знаниями, тем полнее передовой опыт. Следовательно, учет этой закономерности в процессе подготовки будущего учителя и повышения квалификации работающих учителей будет способствовать повышению качества учебно-воспитательного процесса [Там же, с. 47—48].

Для совершенствования методики изучения педагогического опыта С. М. Языков считал необходимым научить педагогов, работников отделов народного образования и научных сотрудников бережно собирать большой фактический материал по исследуемому вопросу, так как именно факты, а не общие рассуждения должны являться основой для анализа и теоретических обобщений. Большой фактический материал дает изучение педагогических документов, но особенно эффективны в этом плане методы педагогического наблюдения и педагогический эксперимент. При этом следует

помнить, что наблюдения должны быть длительными, тщательными, а наблюдаемые факты необходимо подробно записывать и отбирать их в определенной системе. Недостаточность для получения доказательного научного вывода фактов должна быть добросовестно восполнена в процессе продолжения наблюдения или проведения эксперимента. Достоверность сделанных выводов должна проверяться в ходе эксперимента. Максимальный эффект в совершенствовании учебно-воспитательного процесса может быть достигнут при продуманном учете конкретных условий, в которых протекает педагогическая деятельность, и их особенностей, что требует научной точности. Опыт, доведенный до уровня научного обобщения, позволяет ставить вопрос о его внедрении. Значимость широкого и систематического изучения передового педагогического опыта и его внедрения диктовала в те годы необходимость издания большим тиражом пособия для учителей о методах педагогического наблюдения и педагогического эксперимента [Там же, с. 53—55].

### 3. Выводы

Очевидно, что еще в 30—50-е годы XX века изучению и обобщению педагогического опыта придавалось большое значение и оно рассматривалось как профессиональная норма для учителя. Уже в те годы высшей формой педагогического опыта считался передовой опыт, рождающий новую теорию.

Главным субъектом этого вида педагогической деятельности и по существу педагогического исследования признавался учитель. Он, с одной стороны, и ученый — с другой, были основными участниками создания и развития нового педагогического опыта и новой педагогической теории. В связи с этим педагоги-ученые считали, что наиболее эффективным освоение и обобщение педагогического опыта может быть при условии его осуществления самим учителем. Но он был не готов к изучению и к теоретическому обобщению педагогического опыта, испытывал трудности, в том числе и потому, что не были:

- 1) изучены природа и особенности педагогического опыта;
- 2) выявлены взаимосвязи педагогического опыта и педагогической теории;
- 3) разработаны принципы и методика выявления, отбора, изучения и оценки лучшего опыта учителей.

Одной из существенных причин, препятствовавших успешному участию школьного педагога в изучении и обобщении опыта преподавания, была его неспособность теоретически осмыслить свой опыт и дать теоретическое объяснение результатам своей работы.

По мнению И. А. Каирова, М. Н. Скаткина, Е. Н. Полякова, С. М. Языкова и др., изучение и обобщение педагогического опыта могло быть более эффективным при условиях:

- 1) сформированности у учителей положительного отношения и интереса к изучению и обобщению педагогического опыта;
- 2) разработки методики изучения и обобщения педагогического опыта;
- 3) специальной подготовки учителей к изучению и обобщению педагогического опыта и к исследовательской деятельности в целом;
- 4) сочетания личного наблюдения опыта работы учителей с применением других методов исследования;
- 5) взаимодействия научных работников и широких масс учителей и т. д.

Таким образом, освоение учителями педагогического опыта на научной основе обуславливало повышение уровня не только квалификации самих педагогов, но, как следствие, и качества школьного образования в целом.

### Литература

1. Аккерман С. И. «Педагогические чтения» студентов / С. И. Аккерман // Советская педагогика. — 1949. — № 3. — С. 126—127.
2. Данилов М. А. Советская дидактика и творческий опыт учителей / М. А. Данилов // Советская педагогика. — 1948. — № 3. — С. 15—27.
3. Додонова А. А. О методах научно-исследовательской работы / А. А. Додонова // Советская педагогика. — 1950. — № 11. — С. 104.
4. Зданчук Г. А. Студенты педагогического института — участники «Педагогических чтений» / Г. А. Зданчук // Советская педагогика. — 1957. — № 4. — С. 147.
5. Клабуновский И. Г. Очередные вопросы педагогического образования / И. Г. Клабуновский // Советская педагогика. — 1941. — № 5. — С. 22—32.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания / А. С. Макаренко // Сочинения в 7 томах. — Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. — Т. V. — С. 109—224.
7. Огородников И. Т. Состояние и задачи научно-исследовательской работы кафедр педагогики / И. Т. Огородников // Советская педагогика. — 1946. — № 12. — С. 88—94.
8. Поляков Е. Н. Педагогический опыт и его изучение / Е. Н. Поляков // Советская педагогика. — 1950. — № 6. — С. 3—15.
9. *Предмет* и метод педагогики (глава подготовленного учебного пособия по педагогике для педагогических вузов (под редакцией действ. чл. АПН И. А. Каирова) // Советская педагогика. — 1946. — № 1—2. — С. 13—27.
10. Скаткин М. Н. Об изучении и обобщении опыта работы школ и учителей / М. Н. Скаткин // Советская педагогика. — 1948. — № 1. — С. 27—41.

11. Соловьев И. М. Исследовательская работа в области педагогики в США. Обзор учреждений и планы их работы / И. М. Соловьев // Вопросы педагогического образования / под ред. О. Л. Бема и Г. С. Прозорова. — Москва : Наркомпрос : Учпедгиз, 1935. — 144 с.

12. Языков С. М. Об изучении, обобщении и внедрении передового опыта / С. М. Языков // Советская педагогика. — 1958. — № 2. — С. 45—55.

---

## Teacher as a Subject of Professional Research Activities (1930—1950-ies)

© Savina Nadezhda Nikolayevna (2018), orcid.org/0000-0002-7606-0187, PhD in Education, associate professor, Department of Education, Yelabuga Institute, Kazan (Volga region) Federal University (Yelabuga, Russia), nanikosavina@mail.ru.

The article deals with the essence of such a complex method of scientific and pedagogical research as the study and generalization of pedagogical experience and its application in the process of improving the educational process in secondary school in the postwar period in our country. Particular attention is paid to the issue of involving teachers in its use as an essential condition for the successful study and generalization of pedagogical experience. The aim of the study was to identify the views of scientists on the role of teachers in the study, synthesis and creation of not only new pedagogical experience, but also in the development of pedagogical theory. The objectives of the study included the following: to reveal the activities of scientists in determining the essence of the best pedagogical experience; to reveal their opinion about the factors that prevented the qualitative study and generalization of teachers of pedagogical experience in the middle of the last century; to assess their contribution to the development of methods of study and generalization of experience of schools' and teachers' work; to characterize the conditions that contribute to the effectiveness of the method of pedagogical research. As a result of the theoretical analysis, it was found that teachers' study and generalization of pedagogical experience was considered by teachers-scientists as a professional norm, and the teacher — as a subject of this type of activity, bringing together professional and pedagogical activities with research activities. In addition, the reasons that prevented the successful participation of teachers in the study and synthesis of pedagogical experience, as well as the conditions for improving the efficiency of the process, which is the novelty of the study, were identified.

Key words: teacher; pedagogical experience; pedagogical theory.

### References

- Akkerman, S. I. (1949). «Pedagogicheskiye chteniya» studentov. *Sovetskaya pedagogika*, 3: 126—127. (In Russ.).
- Danilov, M. A. (1948). *Sovetskaya didaktika i tvorcheskiy opyt uchiteley*. *Sovetskaya pedagogika*, 3: 15—27. (In Russ.).
- Dodonova, A. A. (1950). O metodakh nauchno-issledovatel'skoy raboty. *Sovetskaya pedagogika*, 11: 104. (In Russ.).

- Klabunovskiy, I. G. (1941). Ocherednyye voprosy pedagogicheskogo obrazovaniya. *Sovetskaya pedagogika*, 5: 22—32. (In Russ.).
- Makarenko, A. S. (1960). Problemy shkolnogo sovetского воспитaniya. In: *Sochineniya v 7 tomakh*, V. Moskva: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk. 109—224. (In Russ.).
- Ogorodnikov, I. T. (1946). Sostoyaniye i zadachi nauchno-issledovatel'skoy raboty kafedr pedagogiki. *Sovetskaya pedagogika*, 12: 88—94. (In Russ.).
- Polyakov, E. N. (1950). Pedagogicheskii opyt i yego izucheniye. *Sovetskaya pedagogika*, 6: 3—15. (In Russ.).
- Predmet i metod pedagogiki (glava podgotovlennogo uchebnogo posobiya po pedagogike dlya pedagogicheskikh vuzov (pod redaktsiyey deystv. chl. APN I. A. Kairova) (1946). *Sovetskaya pedagogika*, 1—2: 13—27. (In Russ.).
- Skatkin, M. N. (1948). Ob izuchenii i obobshchenii opyta raboty shkol i uchiteley. *Sovetskaya pedagogika*, 1: 27—41. (In Russ.).
- Solovyev, I. M. (1935). Issledovatel'skaya rabota v oblasti pedagogiki v SShA. Obzor uchrezhdeniy i plany ikh raboty. In: Bema, O. L. i Prozorova, G. S. (eds.). *Voprosy pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Narkompros: Uchpedgiz. (In Russ.).
- Yazykov, S. M. (1958). Ob izuchenii, obobshchenii i vnedrenii peredovogo opyta. *Sovetskaya pedagogika*, 2: 45—55. (In Russ.).
- Zdanchuk, G. A. (1957). Studenty pedagogicheskogo instituta uchastniki «Pedagogicheskikh chteniy». *Sovetskaya pedagogika*, 4: 147. (In Russ.).