

1.3. Развитие способов отражения передового опыта учителей во второй половине XX в.

В послевоенный период теория изучения, обобщения и внедрения педагогического опыта не рассматривалась учеными как специальная область научного познания. Президент Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каиров отмечал, что педагогический опыт «так изучался, что, оказывалось, и внедрять-то нечего» [127, с. 14]. Он поставил перед академиками задачу: «В самые непродолжительные сроки совместно с Министерством просвещения РСФСР разработать государственную систему изучения и обобщения передового опыта и внедрения достижений педагогической науки в практику школ» [128, с. 19]. Однако задача не была решена. В интервью журналу «Советская педагогика» (1986 г.) Б. С. Гершунский констатировал: «На данном этапе требуется упорядочить работу по выявлению и обобщению результатов творческого поиска учителей» [282, с. 22].

Не все исследователи согласились с мнением Б. С. Гершунского. Так, А. В. Усова и В. Н. Шушарин утверждали, что технология отражения педагогических явлений достаточно хорошо разработана педагогической наукой. Они считали успешным распространение передового педагогического опыта через публикации идей передовых учителей [304]. Л. М. Портнов к важнейшим средствам распространения достижений науки и практики относил педагогические копилки, информационные обзоры, методические бюллетени, картотеки [239]. Сложно, конечно, отрицать необходимость проведения научно-практических конференций, конкурсов, педагогических чтений, семинаров по данной проблеме, но эта работа не выражала сути изучения, обобщения, распространения и внедрения передового опыта. Потребность в хорошей теории, по словам Е. П. Белозерцева, не только не была удовлетворена, но и «стала ощущаться острее» [36, с. 142]. К разработке теоретических аспектов проблемы изучения, обобщения и внедрения передового опыта учителей приступили Ю. К. Бабанский, А. С. Батышев, А. М. Гельмонт, М. Н. Скаткин, Ф. Ш. Тергулов, Я. С. Турбовской, Н. П. Тучнин, Л. М. Фридман.

В таблице 2 представлены основные положения концепций изучения и обобщения передового педагогического опыта, разработанные исследователями.

Таблица 2 – Компонентный анализ методик изучения и обобщения передового педагогического опыта

Автор	Источник	Вклад в разработку методики
М. Н. Скаткин	Скаткин М. Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. – М. : Учпедгиз, 1952. – 104 с.	<i>Создал систему работы по изучению и обобщению опыта школ и учителей:</i> 1) выбор темы и объекта изучения; 2) составление плана, выделение этапов предстоящей работы; 3) сбор фактов, необходимых для обобщения; 4) анализ фактов, открытие закономерных связей между педагогическими явлениями; 5) коллективная творческая разработка педагогических тем; 6) творческий эксперимент; 7) оформление результатов изучения опыта; 8) распространение передового опыта. <i>Разработал алгоритм внедрения нового опыта в практику:</i> – ознакомление учителей с новым опытом; – показ приемов работы; – тренировка учителей до овладения умениями и навыками; – контроль
Н. П. Тучнин	Тучнин Н. П. Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 126 с.	<i>Выделил две ступени в изучении и обобщении передового педагогического опыта:</i> 1) накопление и обобщение опыта учителем в повседневной учебно-воспитательной работе без специальной цели его распространения; 2) анализ, обобщение и описание опыта с целью передачи его другим учителям. <i>Определил важнейшие методы изучения педагогического опыта:</i> – анализ; – синтез. <i>Выявил основные источники опыта учителя:</i>

Автор	Источник	Вклад в разработку методики
		– личная деятельность; – наблюдение; – литература
А. М. Гельмонт	Гельмонт А. М. Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 148 с.	Разработал систему изучения и распространения опыта лучших учителей внутри школы, района (города), области, республики. Выделил четыре звена в изучении и распространении передового опыта: 1) учителя; 2) директора; 3) районные и городские педагогические кабинеты; 4) институты усовершенствования учителей. Определил методы изучения и обобщения передового педагогического опыта: – наблюдение; – сопоставление; – изучение тетрадей учеников; – беседы с учащимися; – беседы с учителями. Выделил этапы изучения и распространения передового педагогического опыта: 1) определение цели и задач; 2) обоснование актуальности темы; 3) выявление носителей передового педагогического опыта; 4) сбор фактов (непосредственно: наблюдение, беседы, анализ документации; опосредованно: педагогическая литература, доклады, методические задания); 5) анализ, обобщение и выводы; 6) проверка и апробация
А. С. Батышев	Батышев А. С. Педагогические основы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта. – Ташкент : Укитувчи, 1978. – 184 с. Батышев А. С. Методы изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта. – М. : Центр. учеб.-метод. кабинет проф.-техн. образования, 1977. – 130 с. Батышев А. С. Формы изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта: метод. рек. : в 2 ч. – М. : Центр. учеб.-метод. кабинет проф.-техн. образования, 1977. – Ч. 1. – 28 с. Батышев А. С. Формы изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта: методические рекомендации: в 2 ч. – М. : Центр. учеб.-метод. кабинет проф.-технич. образования, 1977. – Ч. 2. – 50 с.	Проанализировал основные звенья управления процессом изучения и обобщения передового педагогического опыта. Дополнил существующие частнометодические системы новой системой изучения, обобщения, распространения и внедрения передового опыта. Выделил этапы в методике изучения опыта: 1) общее знакомство с передовым опытом работы преподавателя; 2) изучение литературы по теме опыта; 3) непосредственное изучение передового опыта работы преподавателя (наблюдение на занятиях, изучение методических документов, беседы и т. д.). Определил методы изучения передового педагогического опыта: – изучение литературных источников; – сбор фактического материала; – педагогический анализ и синтез; – наблюдение; – индукция и дедукция; – сравнение и классификация; – эксперимент. Выделил основные формы изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта: – обобщение собственного передового опыта работы; – изучение опыта передового преподавателя; – внедрение школы педагогического опыта
Ю. К. Бабанский	Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с. Бабанский Ю. К. Интенсифика-	Выдвинул идею о праве на существование каждого вида педагогического опыта – массового, передового, новаторского, исследовательского. Разработал «Информационную карту передового педагогического опыта». Определил методы изучения опыта:

Автор	Источник	Вклад в разработку методики
	ция процесса обучения. – М. : Знание, 1987. – 78 с.	– монографическое исследование; – экспертная оценка; – сравнительный анализ
Л. М. Фридман	<i>Фридман Л. М.</i> Педагогический опыт глазами психолога. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с. <i>Фридман Л. М.</i> Об опыте передовом и новаторском // Народное образование. – 1987. – № 5. – С. 11–16.	<i>Высказал идею о необходимости эталона (научно обоснованного, оптимального учебного процесса) при изучении передового педагогического опыта.</i> <i>Разграничил понятия «передовой» и «новаторский» опыт; выделил два слоя в каждом виде опыта (объективный и субъективный)</i>
Я. С. Турбовской	<i>Турбовской Я. С.</i> Методологические и теоретические основы изучения и обобщения педагогического опыта // Изучение и обобщение педагогического опыта в условиях реформы школы. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1986. – С. 3–27. <i>Турбовской Я. С.</i> Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1987. – 162 с. <i>Турбовской Я. С.</i> Рождено потребностью жизни // Народное образование. – 1988. – № 10. – С. 19–21. <i>Турбовской Я. С.</i> Система вместо стихии // Народное образование. – 1988. – № 11. – С. 29–33.	<i>Научно обосновал необходимость разработки теории, способной концептуально разобраться в проблеме изучения и обобщения передового педагогического опыта.</i> <i>Высказал суждение об автономности каждого вида педагогического опыта.</i> <i>Ввел в научный обиход термин «адресная направленность поиска опыта», обосновал связь адресной направленности с потребностями учителей и основами методики анализа передового педагогического опыта</i>
Ф. Ш. Терегулов	<i>Терегулов Ф. Ш.</i> Учителю о передовом педагогическом опыте. – Уфа : Башкирское кн. изд-во, 1990. – 208 с. <i>Терегулов Ф. Ш.</i> Передовой педагогический опыт. Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. – М. : Педагогика, 1992. – 296 с.	<i>Проанализировал процессы распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта с позиций материалистической диалектики.</i> <i>Разграничил понятия «выявление» и «обобщение» педагогического опыта.</i> <i>Выделил подсистемы в целостном передовом педагогическом опыте.</i> <i>Научно обосновал необходимость системного подхода к разработке теории обобщения передового педагогического опыта.</i> <i>Рассмотрел процесс обобщения педагогического опыта как непрерывный и развивающийся.</i> <i>Высказал идею «модульного» принципа передачи новаторского опыта. Раскрыл причины непринятия передового опыта учителями сторонниками отдельных педагогических теорий и методических школ</i>

Остановимся более подробно на основных положениях концепций изучения и обобщения передового педагогического опыта каждого автора.

Михаил Николаевич Скаткин

М. Н. Скаткин дал четкий ответ на вопрос: «Что изучать в опыте учителей, чтобы не разбрасываться и не утонуть в многообразии фактов?». Он отмечал: «При выборе тем и запросов, подлежащих изучению, надо исходить не из личных вкусов и желаний, а из актуальных *потребностей жизни*» [259, с. 10–11].

Ученый разработал памятку для исследователей педагогического опыта. Он рекомендовал начинать изучение опыта с анализа литературы, чтобы «овладеть теорией, лучше подготовиться к намеченной работе, выделить вопросы, слабо освещенные в литературе» [259, с. 17–18]. Затем исследователю необходимо составить план изучения опыта и собрать факты. Извлечь из фактов надлежащие выводы

исследователь сможет лишь в том случае, если «параллельно с изучением результатов работы будет изучать систему и методику учебно-воспитательной работы учителя» [259, с. 37].

Особое внимание М. Н. Скаткин обращал на необходимость «извлечения» из собранных фактов смысла с целью исключения механического копирования опыта. «Чтобы извлечь из фактов смысл, необходимо подвергнуть их анализу и обобщению, постараться за внешней видимостью явлений увидеть их внутреннюю сущность, в несущественном открыть существенное, в единичном – общее, обнаружить закономерные связи явлений», – констатировал ученый [259, с. 52]. Данная мысль, по утверждению Ф. Ш. Терегулова, являлась «движением в нужном направлении» [284, с. 95].

Слабой стороной авторской методики являлась недостаточная разработанность аналитической процедуры анализа и обобщения опыта. «Чтобы разобраться в опыте, необходимо мысленно расчленить его на части и рассмотреть последовательно каждую часть в отдельности...», – писал М. Н. Скаткин [259, с. 53]. Вместо осмысления системы признаков передового опыта он предлагал «изучать их рядоположно, без определения существенного и несущественного, без понимания зависимости одних признаков от других» [284, с. 96]. Рекомендовал данную аналитическую процедуру проделывать с серией занятий, уроков, чтобы «учитель мог сравнить их между собой, выделить в них те методические моменты, которые являются *общими и типичными* для всех уроков и определяют их эффективность» [259, с. 53]. При этом ученый осознавал, что нахождение общих, типичных методических моментов урока само по себе не дает основания для вывода о прогрессивности опыта. «Необходимо сопоставить конечный результат труда учителя (знания, умения, навыки учащихся) со способами его работы», – отмечал он [259, с. 58].

Эффективными формами распространения опыта М. Н. Скаткин считал шефство учителей друг над другом, открытые уроки, школьные педагогические выставки, устные сообщения учителей, письменные доклады, научно-практические конференции, педагогические чтения, исследовательские семинары. К числу основных средств пропаганды передового педагогического опыта относил выступления учителей на педсоветах, летних учительских курсах, публикации в печати. Путь внедрения нового в практику, по его мнению, должен был включать такие этапы, как ознакомление учителей с новым, показ приемов работы, тренировка учителей до полного овладения умениями и навыками, контроль [49].

**Николай
Петрович
Тучнин**

Н. П. Тучнин в диссертационном исследовании, выполненном в 1956 г., раскрыл особенности работы учителя по обобщению своего опыта и сравнил ее с работой педагога-исследователя. Ученый выделил две ступени в изучении и обобщении передового педагогического опыта. «Первая ступень – накопление и обобщение опыта учителем “для себя” в процессе повседневной учебно-воспитательной работы, без специальной цели его распространения. Вторая ступень – анализ, обобщение и описание опыта с целью передать его другим учителям» [302, с. 5]. Ступени проникновения в педагогический опыт автор связывал с разными людьми: в первом случае – это сам учитель, во втором – исследователь, методист. При этом ученый исходил из того, что вторая ступень анализа достаточно разработана, а задача состоит в том, «как самому учителю накапливать, осмысливать свой опыт, как его обобщать и описывать...» [302, с. 5].

В деле изучения и обобщения передового педагогического опыта Н. П. Тучнин различал два начала: 1) получение учителем заказа на обобщение опыта с целью разрешения какой-либо проблемы учебно-воспитательного процесса; 2) определение темы, исходя из наличия накопленного опыта [302]. Указав два направления возникающего опыта – стихийное и целенаправленное, автор не стал далее рассматривать возможные варианты профессионального становления учителя. Он понимал опыт и его накопление, изучение и обобщение как «вещь, само собой разумеющуюся, возникающую неизбежно» [284, с. 100]. Суть проблемы сводилась или к внедрению опыта, или к фиксации уже сложившегося опыта, его систематизации и распространению.

Н. П. Тучнин свел вопрос изучения опыта к методам и приемам обучения. Он утверждал, что один и тот же прием в разных ситуациях может привести к разным последствиям. При таком подходе суть результативности новаторского опыта оставалась скрытой, поскольку положительный результат является следствием не только применения того или иного метода, но и учета учителем закономерностей педагогического процесса.

Ученый высказал мысль о постепенности становления разных приемов анализа учителем своей деятельности. «Научиться такому самоанализу можно не сразу, и лучшей школой в этом отношении для молодого преподавателя является анализ его работы более опытными товарищами: опытным учителем той же специальности, директором или завучем», – отмечал Н. П. Тучнин [302, с. 22].

Вывод автора, что опытному учителю недостаточно бывает «систематически посещать уроки более опытных преподавателей с целью сравнения и сопоставления их уроков со своими» [302, с. 22], ориентировал исследователя не только на положительный результат, но и на путь проб и ошибок в его достижении. Процессы усвоения знаний, анализа и обобщения опыта не раскрывались со стороны качествен-

ных изменений познавательной деятельности учащихся, педагогической деятельности учителя. Они получали лишь отдаленные ориентиры в виде конечных результатов хорошей работы передовика. Незнание условий становления учебно-воспитательного процесса привело к тому, что отмечались лишь результаты отклонений этих неизвестных процессов: описание видов ошибок, сменяющих друг друга, и их количественная динамика. Ученый не смог проанализировать процесс формирования деятельности учителя, процесс усвоения знаний, а следовательно, не смог раскрыть механизм работы приемов и методов обучения.

Главными в изучении и обобщении педагогического опыта Н. П. Тучнин считал *анализ и синтез*. Под анализом педагогического опыта он понимал расчленение его на части, их описание, под синтезом – соединение, механическое их объединение. Ни анализ, ни обобщение опыта не рассматривались ученым как действия, способствующие познанию глубинных педагогических законов. Включив анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизацию в число показателей, Н. П. Тучнин попытался проследить изменения в профессиональной деятельности учителей и познавательной деятельности учащихся. Но так как они не анализировались в категориях деятельности, оставалось неясным, какое место занимали выявленные передовые приемы и методы обучения в изученном опыте. Обнаруженные приемы и методы не увязывались ни с этапами процесса усвоения (формирования познавательной деятельности учащихся), ни с качественными изменениями, происходящими в них.

Автор методики поверхностно упоминает об этапах накопления, анализа и систематизации передового педагогического опыта. Он пишет: «Учитель за год в среднем дает 800 уроков. В результате отбрасываются неудачные приемы и отбираются, накапливаются и развиваются положительные, которые себя оправдали. Это есть уже первичное обобщение, которое делает в своем уме учитель» [302, с. 30].

Методистам, изучающим факты педагогического опыта, Н. П. Тучнин рекомендует придерживаться следующего алгоритма действий: простое описание фактов; классификация наблюдаемых единичных явлений, объединение их в одно общее понятие; нахождение причин, порождающих данное явление; определение последствий изучаемого явления; определение характера зависимости между причинами и следствиями; установление всех обстоятельств, при наличии которых действие определенных причин вызывает изучаемое явление.

В содержании изучаемого опыта ученый выделяет две части. Они не одинаковы для восприятия. «В опыте учителя можно различать общее (что можно передать всем) и индивидуальное. Последнее также заслуживает изучения и обобщения. Этот опыт может быть с успехом использован теми учителями, которые обладают подобными индивидуальными качествами», – констатировал он.

Совершенствование методики изучения и обобщения педагогического опыта в трудах Н. П. Тучнина шло в двух направлениях. С одной стороны, совершенствовался процесс изучения опыта. Ученый выделил этапы: накопление опыта, сбор фактов, знакомство предварительное и основательное, составление плана по детальному знакомству с опытом. С другой – систематизировались представления об опыте. Дифференциация компонентов опыта приводила к тому, что единичные явления постепенно заменялись «общими», а систематизация определяла последовательность, выдаваемую затем за закономерности изучаемой реальности.

**Абрам
Маркович
Гельмонт**

Эффективным методом изучения достижений передовых учителей А. М. Гельмонт считал непосредственное наблюдение за их работой на уроках и внеклассных занятиях. «Для того чтобы с помощью непосредственных наблюдений изучить обстоятельно опыт учителя, разобраться во всей системе его работы..., необходимо побывать на многих уроках, а также на внеурочных занятиях этого учителя с учащимися», – писал он [67, с. 77].

Автор методики сконцентрировал внимание на количественной стороне явлений («необходимо побывать на многих уроках») с целью выделения характерных, типичных черт, предложил составлять план и программу наблюдения после предварительного ознакомления с работой учителя. В результате такого ознакомления, считал А. М. Гельмонт, можно выяснить, что «именно в работе учителя следует подвергнуть особенно тщательному изучению, какие надо проводить целевые наблюдения на уроках, во внеклассных занятиях и под каким углом зрения» [67, с. 77].

Ученый научно обосновал необходимость поэтапного раскрытия выбранной учебно-методической темы, расширения временных рамок ее изучения. Он подчеркивал: «Методист должен постараться проследить работу всех взятых для изучения учителей, охватывая в опыте каждого учителя последовательно все важнейшие этапы: подготовку педагога к прохождению с учащимися соответствующей темы; методику преподнесения учащимся нового материала; доходчивое объяснение материала; обеспечение активного усвоения его учащимися; методику учета и проверки усвоения учащимися знаний, умений и навыков по пройденной теме; своевременное обнаружение отставания и его ликвидация» [67, с. 78]. В поисках ответа на вопросы «Изучать опыт работы учителя в течение одного года или на протяжении

нескольких лет?», «В чем требуются сплошные наблюдения, а в чем можно ограничиться выборочным наблюдением?» – А. М. Гельмонт пришел к выводу, что «трафарета здесь не может и не должно быть» [67, с. 78–79].

Ученый рекомендовал глубоко изучать методическую документацию: планы, конспекты уроков, методические разработки, отчеты и доклады, раскрывающие суть творческой деятельности учителя. Считая ученические тетради «зеркалом работы ученика и системой работы учителя» [67, с. 81], он предложил следующий алгоритм их анализа: 1) методический смысл последовательности и чередования разных письменных упражнений; 2) содержание каждого упражнения с точки зрения его дидактической значимости, удачного подбора текста для упражнений; 3) качество выполнения работ учениками; 4) оценка работ учителем и его замечания на полях [67].

Изучающим опыт учителя А. М. Гельмонт советовал проводить «специальные проверочные письменные и лабораторные работы учащихся по заранее подготовленным заданиям» [67, с. 82], а также использовать специальные беседы с учителем и руководителем школы. «Беседы с учителями могут многое выяснить: как учитель дошел до своего опыта в настоящем виде, что предшествовало тому, что мы наблюдаем непосредственно в его работе, чем учитель мотивирует применение того или иного педагогического приема, как он сам обосновывает методы своей работы», – отмечал он [67, с. 83].

Сбор и предварительный анализ материалов, по А. М. Гельмонту, должен завершаться «систематизацией и осмыслением собранного материала, его анализом и научным обобщением» [67, с. 86]. К сожалению, автор не смог предложить четкого алгоритма ни того, ни другого. Он ограничился пространственным заключением о том, что успех учителя определяется индивидуальным подходом к учащимся, изучением их индивидуальных особенностей; организацией фронтальной работы со всем классом; стимулированием умственной и волевой активности детей; воспитанием работоспособности, внимательности, усидчивости, организованности и дисциплинированности [67].

Изучение и обобщение работы учителя-новатора ученый трактовал как доскональное описание опыта, которое приводит к созданию научно-методической монографии об учителе-мастере. Он предложил создать серию монографий, отражающих деятельность мастеров педагогического труда. План монографии должен включать краткий очерк жизни и педагогической работы учителя, его достижения, систему и методы учебно-воспитательной работы, рост учителя (овладение педагогическим мастерством).

Степень заимствования опыта другими учителями А. М. Гельмонт рекомендовал определять путем «проверки этого опыта в работе других учителей» [67, с. 97]. При этом исследователь должен обязательно учитывать своеобразие условий работы учителей и их индивидуальные особенности. По мнению Ф. Ш. Терегулова, ученый прямолинейно понимал философскую категорию «широкая практика – критерий истины». «Признания автора о том, что важно проследить, какие результаты получаются у ряда учителей, применяющих подобные приемы и методы, не подтверждают вывод о практике учителей как о критерии истины», – констатирует Ф. Ш. Терегулов [284, с. 114].

В трудах А. М. Гельмонта не прослеживается стремление к действительно научному изучению и обобщению опыта, выявлению закономерностей учебно-воспитательного процесса. Ученого больше волновала проблема доведения опыта до последователей. «Чем разнообразнее и обстоятельнее можно проверить переносимость, целесообразность и масштабы распространения обобщенного положительного опыта отдельных учителей, тем увереннее и плодотворнее будет его внедрение в широкую практику», – отмечал он [67, с. 97].

Завершать этап изучения передового педагогического опыта, по мнению А. М. Гельмонта, должны компетентные методические органы. Распространению подлежит только апробированный и утвержденный опыт. К основным методам распространения передового педагогического опыта ученый относил пропаганду, практический показ урока, внедрение, усовершенствование. Обращал внимание на ситуацию, когда не требуется апробация опыта. «В практике работы директора или завуча школы распространение лучшего опыта осуществляется фактически уже в самом процессе его изучения. Как только выявляются удачные приемы и методы работы какого-либо учителя, этот опыт доводится до сведения других учителей самыми различными оперативными и действенными способами», – писал он [67, с. 100]. Подобный вариант работы, согласно А. М. Гельмонту, подходит и для опытных учителей. «Опытные учителя, посещая уроки более опытных товарищей, присутствуя на открытых уроках лучших учителей школы, наглядно знакомятся с их методическими достижениями, тут же заимствуют у них кое-что для усовершенствования своей собственной педагогической работы», – констатирует ученый [67, с. 100]. В результате получалось, что вся работа по изучению, обобщению, распространению и внедрению передового опыта была нацелена в основном на среднего и низсреднего учителя.

В последующих рассуждениях автора приоткрывается новый пласт рассматриваемой проблемы. Ученый пишет: «Нередко заимствование педагогических приемов и методов у более опытных и искусных учителей не дает ожидаемых лучших результатов. Это бывает в тех случаях, когда заимствование

новых методов носит формальный характер, когда опыт просто копируется, когда берутся лишь внешние технические приемы, но не понята и не воспринята суть, методическая идея» [67, с. 102].

Рассуждения А. М. Гельмонта о структурном строении педагогического опыта, включающего технические приемы и саму идею, вне всякого сомнения, являются значительным достижением и шагом вперед в нужном направлении. Учитывая такое построение опыта, он приходит к мысли, что причиной неудачного заимствования методических достижений передовиков является практическое неумение. «Прежде чем переносить новые методы в свою практику, нужно несколько раз упражняться в их применении под наблюдением опытного педагога – самого ли новатора, творца этих новых методов, квалифицированно-го ли директора и завуча школы или специалиста-методиста», – утверждает А. М. Гельмонт.

**Александр
Сергеевич
Батышев**

Исследования по изучению, обобщению, распространению и внедрению передового педагогического опыта А. С. Батышев [30–33] проводил на базе учреждений профтехобразования. Основной целью изучения и обобщения опыта ученый считал «оптимизацию учебного процесса на основе совершенствования содержания обучения с использованием наиболее рациональных его способов» [31, с. 4].

Автор исследований делает акцент на управление процессом изучения и обобщения опыта, анализирует его основные звенья и принципы. Главная задача управления процессом изучения передового опыта, по А. С. Батышеву, заключается в «рациональном использовании творческих способностей, знаний и опыта каждого преподавателя и мастера, разработке новых ценных идей и развитии на их основе педагогической науки» [31, с. 7]. Управление должно осуществляться на основе принципов планирования, организованности, оперативности, использования информации, контроля, научной подготовки педагогических кадров. «Все принципы, – утверждает автор, – неразрывно связаны. Отсутствие одного из них разрывает цикл управления и делает изучение передового опыта неоптимальным» [31, с. 9].

В изучении опыта ученый выделяет следующие этапы: общее знакомство с передовым опытом работы преподавателя; изучение литературы по теме опыта; непосредственное изучение опыта работы преподавателя (наблюдение на занятиях, анализ методической документации, беседы и т. д.)

Основными методами изучения передового педагогического опыта А. С. Батышев считает изучение литературных источников, сбор фактического материала, педагогический анализ и синтез, наблюдение, индукцию и дедукцию, сравнение и классификацию, эксперимент [30]. Педагогическую деятельность, основанную на объективной оценке результатов своей работы, ученый относит к методам исследования педагогических явлений.

Интересны рассуждения автора относительно педагогической системы работы преподавателя. Под системой ученый понимает совокупность применяемых педагогом методов и приемов обучения, охватывающих все стороны педагогического процесса. «Наряду с общей педагогической системой различают еще частнометодическую, суть которой состоит в том, что используемые преподавателем методические приемы и методы обучения касаются какой-либо одной стороны педагогического процесса», – пишет А. С. Батышев [31, с. 10].

К выделенным педагогической наукой частнометодическим системам (планирование учебно-воспитательной работы; подготовка преподавателя к занятиям; методические приемы, средства и методы обучения, повышающие качество учебно-воспитательного процесса; воспитательная работа в процессе преподавания предмета; работа с отстающими или слабоуспевающими учащимися; внеклассная работа) ученый добавил еще одну систему – *изучение, обобщение, распространение и внедрение передового опыта*.

В работе преподавателя по обобщению своего опыта А. С. Батышев выделил четыре стадии:

1. Составление годового отчета о результатах учебной работы по своему предмету.
2. Описание наиболее удачных и важных методических приемов педагогической деятельности.
3. Доклад по какой-либо теме на заседании методической комиссии или педагогического совета.
4. Подготовка методической разработки по одной из тем учебной программы или написание статьи в журнал для популяризации своего опыта [32].

Согласно А. С. Батышеву, процесс изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта должен включать: обобщение каждым преподавателем своего опыта работы; изучение опыта передового преподавателя; участие в работе школы педагогического опыта [33]. Коллективные формы изучения, обобщения, распространения и внедрения передового опыта он считал определяющими, поскольку они «позволяют наиболее эффективно раскрыть и внедрить передовой педагогический опыт в практику работы учебных заведений» [49, с. 59].

Работу передовых преподавателей и мастеров автор предлагает оценивать по степени глубины и прочности приобретенных учащимися знаний, причем они должны быть усвоены за счет оптимизации учебного процесса в целом. Уровень знаний *по теоретическим дисциплинам* рекомендует опреде-

лять по количеству правильно решенных задач; соотношению количества решенных и заданных задач; успеваемости учащихся; уровню усвоения знаний, формирования навыков и умений; увязыванию конечного результата с поставленной задачей; сопоставлению и сравнению отдельных процессов, обобщению, выделению в них общего и типичного, сходства и различия; осмыслению знаний, навыков и умений; раскрытию внутренней сущности явлений и процессов; объяснению взаимосвязей и основных закономерностей; применению полученных знаний, навыков и умений на практике [31].

Для определения уровня знаний, навыков и умений, приобретенных учащимися *во время производственного обучения*, А. С. Батышев разработал следующие критерии: полное прохождение всех тем и выполнение всех видов работ, предусмотренных учебной программой; выполнение учащимися норм выработки; качество выпускаемой продукции, процент брака; время выполнения работ; средний разряд выполняемых учащимися работ; сложность выпускаемой продукции; правильность выполнения операций и приемов; соблюдение норм расхода материала; количество поломок инструмента и оборудования; применение передовых методов труда новаторов производства; организация рабочего места; средний заработок учащихся; применение полученных знаний на практике и итоги квалификационных экзаменов [31].

В научных разработках А. С. Батышева обоснована необходимость использования *метода коллективной экспертной оценки*. Метод применяется в тех случаях, когда для решения вопроса «необходимо иметь коллективное мнение» [30, с. 173]. В труде «Педагогические основы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта» [31] автор приводит пример работы группы экспертов из 10 человек по конкретной проблеме.

Пример

I этап. Знакомство экспертов с характером предстоящей задачи по специальным таблицам. Использование 10-балльной системы для оценивания их компетентности по изучаемой проблеме.

II этап. Совещание экспертов с целью выявления спорных вопросов. Включение вопросов в таблицы экспертных оценок.

III этап. Статистическая обработка и систематизация таблиц экспертной оценки с целью выявления преобладающей точки зрения.

IV этап. Уточнение содержания таблиц, переданных экспертам для оценки различных аспектов разрабатываемой проблемы.

Методика изучения и обобщения педагогического опыта, разработанная А. С. Батышевым, широко использовалась в последней четверти XX в. в системе профтехобразования.

Юрий

**Константинович
Бабанский**

Ученый рекомендует подходить к анализу передового опыта диалектически, поскольку он «исторически ограничен и на каждом новом этапе с ростом возможностей школы возникают новые запросы и новые варианты передового опыта» [27, с. 151]. Вместе с тем он убежден, что передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, пополняющие сокровищницу педагогической науки и практики.

В помощь педагогам, осуществляющим первичный анализ, ученый разработал «Информационную карту передового педагогического опыта» (таблица 3).

Таблица 3 – Информационная карта передового педагогического опыта

1. Наименование опыта	
2. Адрес опыта	– № д/с, школы; - район
3. Автор	– коллективный (школа в целом, фамилия руководителя); – групповой (методобъединения учителей и классных руководителей; фамилии руководителей); – индивидуальный (фамилия учителя)
4. Содержание	– комплексный (обучение + воспитание + управление школой); – одно из направлений деятельности школы (обучение, воспитание, управление школой); – отдельные вопросы обучения, воспитания, управления школой
5. Степень творческой новизны	– исследовательская; – частично-поисковая; – репродуктивная (применение на высоком уровне известного опыта или научных рекомендаций)
6. Уровень научной обоснованности	– психолого-педагогически обоснованный;

ти	– практически обоснованный
7. Длительность функционирования	– длительно функционирующий (более 3 лет); – функционирующий до 3 лет; – кратко временно функционирующий (до 1 года)
8. Характер имеющихся материалов	– статьи, брошюры, книги об опыте работы; – отчет: выставки, магнитофонные и видеозаписи; – планы, конспекты уроков и воспитательных мероприятий
9. Возможные формы изучения и обобщения	– написание статьи, брошюры, книги, доклада, справки, отчета об опыте

Согласно Ю. К. Бабанскому, анализ педагогического опыта представляет собой «способ исследования педагогических объектов, позволяющих вычленять отдельные части из целого и подвергать их самостоятельному исследованию с целью изучения их самих и закономерных связей между ними» [27, с. 153]. Обобщение педагогического опыта – это «выводы или мысли общего характера, возникающие в итоге анализа и сопоставления отдельных фактов, явлений, ... логический переход от единичного к общему, от менее общего к более общему суждению, знанию, оценке» [27, с. 154]. Первоочередной задачей научного обобщения опыта ученый считает «перевод его обоснования с практического на методический, а затем на психолого-педагогический уровень» [27, с. 154]. В процессе научного анализа и обобщения «нельзя ограничиваться только сбором, описанием и обобщением имеющегося передового опыта, необходимо раскрыть возможности его зарождения и развития», – утверждает он [27, с. 155].

Оптимальными для изучения опыта Ю. К. Бабанский считает монографическое исследование, экспертную оценку, сравнительный анализ. Он предлагает создать на базе АПН СССР единую государственную систему планомерного сбора, хранения и экспертной оценки информации о передовом опыте. Картотека должна включать информацию о передовом опыте по наиболее актуальным направлениям.

Пример

Паспорт передового педагогического опыта

Город (район) _____
 Школа _____
 Название опыта _____
 Автор опыта _____
 Дата составления паспорта _____

1. Сведения о школе:

- название школы;
- число учащихся;
- число классов;
- число учителей;
- число учебных кабинетов;
- наличие методического кабинета (уголка);
- наличие кабинета профориентации;
- библиотечный фонд;
- сколько детей занимается во 2-ю смену.

2. Сведения об авторе передового опыта:

- фамилия;
- имя;
- отчество;
- год рождения;
- когда, какое учебное заведение окончил;
- специальность;
- должность;
- стаж педагогической работы: общий, в данной школе;
- в каких классах работает;
- какие имеет звания, награды.

3. Краткое содержание опыта:

- в чем заключается новизна опыта;
- какова результативность опыта (кто, когда и что проверял; каковы результаты проверки).

4. Пропаганда передового опыта:

- где обсуждался данный опыт;
- какие материалы по этому опыту имеются в школе (районном методическом кабинете);

- имеются ли публикации по данному опыту в печати (название, дата, страница);
- когда, с какой темой и где выступал на школьных, районных, областных и республиканских форумах.

5. Внедрение передового педагогического опыта:

- сколько учителей школы, района, города ознакомились с данным опытом и внедряют в практику своей работы.

Рассуждая о важности вопроса внедрения научных открытий и изобретений в практику, Ю. К. Бабанский пришел к выводу, что одно теоретизирование в этой области, не опирающееся на изучение и обобщение опыта мастеров педагогического труда, бесплодно, так как именно анализ опыта «позволяет выявить типичные затруднения, которые приходится преодолевать педагогам и без знания которых, без предвидения способов их предупреждения и преодоления невозможно обеспечить действительно серьезное и реальное решение этой задачи» [27, с. 163]. Он рекомендует внедрять передовой опыт на основе принципа комплексного подхода к пропаганде.

Обобщение достижений передовой практики Ю. К. Бабанский считает одним из аспектов научного исследования. Не менее важны поиски фундаментального характера, экспериментальные и другие исследования, открывающие новые перспективы для совершенствования практики образования.

Лев Моисеевич Фридман Анализируя опыт работы учителей-новаторов 70–80-х гг. (Ф. Д. Деака, Б. И. Дегтярева, Л. И. Земцовой, Е. Н. Ильина, Г. Г. Кравцова, В. П. Пазиной, Р. Д. Телебаевой, В. Ф. Шаталова, С. Д. Шевченко, В. М. Шеймана), Л. М. Фридман [313] пришел к выводу о необходимости использования в процессе изучения передового педагогического опыта, определенного *эталона* – научно обоснованного учебного процесса. «Надо сначала установить, каким должен быть научно обоснованный, эффективный, оптимальный учебный процесс, чтобы затем иметь ясные критерии для оценки конкретного педагогического опыта по организации и проведению этого процесса», – писал он [313, с. 9]. Однако ученый не решил поставленной задачи. Вместо раскрытия содержания и этапов учебно-воспитательного процесса он сформулировал ряд требований, которым этот процесс должен подчиняться. По словам Ф. Ш. Терегулова, «произошла подмена раскрытия сути учебного процесса формулировкой ряда принципов по известной формуле: эффективный процесс должен подчиняться определенным требованиям, в случае их игнорирования снижается его эффективность» [284, с. 140].

Л. М. Фридман ограничился формулированием принципов организации учебного процесса, в результате чего свел анализ опыта новаторов к фрагментарному, субъективному. Получалось, что новаторы, используя тот или иной методический прием, и хороши, и плохи. Так, с одной стороны, ученый признает правомерность использования В. Ф. Шаталовым резервов ассоциативной памяти, а с другой – выражает недоумение, почему педагог использует одни ассоциации, а не другие (Древний Рим – для запоминания коэффициента безопасности, «тунец» – для запоминания свойств квадрата и т. д.). Он приходит к выводу, что указанные взаимосвязи являются эмоциональными, а вот «научными они не являются, ибо устанавливаются между серьезными научными понятиями и случайными фактами» [313, с. 80].

Осмыслив, что решению процедурных вопросов выявления, изучения, обобщения и внедрения педагогического опыта препятствует отсутствие основания для «разведения» передового опыта и новаторского, Л. М. Фридман разграничил эти понятия. Под передовым опытом он понимал «педагогический опыт, дающий прекрасные результаты в учебно-воспитательном деле», а под «новаторским опытом – новые идеи, новые методы и приемы в организации и проведении учебно-воспитательного процесса» [312, с. 12].

Из определения следует, что передовому опыту «противопоказано» использование новых методов и приемов в организации учебно-воспитательного процесса. Но если они не присутствуют в передовом опыте, то «откуда же берутся прекрасные конечные результаты?!», – недоумевает Ф. Ш. Терегулов [284, с. 141]. Далее Л. М. Фридман высказывает свое отношение к опыту более определенно. Он предполагает, что учитель-новатор, выдвинувший ряд новых идей, в силу своих личностных качеств может в работе и не «показать каких-либо выдающихся результатов» [312, с. 12]. Конечные результаты деятельности учителя-передовика и учителя-новатора ученый не считает «показателем, по которому различаются передовой и новаторский опыт» [284, с. 142].

Ученый выделил в передовом и новаторском опыте два слоя: «объективный» (методы и приемы работы, используемые в опыте) и «личностный» (использование учителем методов и приемов в зависимости от личностных качеств) [313]. В результате получилось, что учителя-передовики, в отличие от рядовых учителей, являются лишь добросовестными реализаторами известных приемов и методов работы. Неприметные результаты рядовых учителей ученый объяснял их недобросовестностью, отсутствием в работе должного рвения. И хотя Л. М. Фридман утверждает, что различать передовой и новаторский

опыт надо еще и потому, что «совершенно по-разному следует выявлять и оценивать эти два вида педагогического опыта» [313, с. 14], должного обоснования специфики обобщения разновидностей опыта он не дал.

Яков Семенович Турбовской Я. С. Турбовской в 1980 г. возглавил лабораторию теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта при НИИ общей педагогики АПН СССР. Перед учеными лаборатории была поставлена задача – разработать методологические основы изучения и обобщения передового опыта.

Сотрудники лаборатории под руководством Я. С. Турбовского разработали концепцию изучения, обобщения и пропаганды педагогического опыта на диагностической основе. Документ получил широкое отражение в научной литературе [125; 149; 294–295]. Содержание концепции опубликовал журнал «Народное образование» [293; 299–300]. В предисловии к публикациям отмечалось, что результаты практического использования концепции одобрены президиумом Академии педагогических наук СССР.

В статье «Рождено потребностью жизни» автор высказал суждение о необходимости разработки теории, способной «концептуально разобраться в столь сложной проблеме, касающейся каждого учителя, педагогических коллективов, органов народного образования всех уровней» [299, с. 19]. «Опыт, который содержательно не обобщен, обречен на нераспространение», – писал он [299, с. 19].

В ходе анализа исследований, касающихся передового педагогического опыта, Я. С. Турбовской пришел к выводу, что в зависимости от того, что «исследователь понимает под передовым опытом, то будет выявлять и использовать» [295, с. 20]. Выход из этой ситуации Я. С. Турбовской видит в признании автономности каждого педагогического опыта и уникальности как авторов опыта, так и нуждающихся в нем. «Мы можем только в той степени говорить о реальном управлении системой народного образования, в какой нам удастся всесторонне учитывать индивидуальное и профессиональное своеобразие каждого учителя», – отмечает ученый [300, с. 29]. Автор отдает предпочтение индивидуально-личностному своеобразию каждого учителя, его потребностям. «Опыт, в котором учитель испытывает профессиональную потребность, является передовым, ибо направлен на оказание помощи конкретному учителю в его деятельности», – констатирует Я. С. Турбовской [300, с. 31].

Ф. Ш. Терегулов считает данную мысль отправной точкой для дальнейших теоретических рассуждений Я. С. Турбовского, равно как и введение в понятие педагогического опыта позиции «плавающего курса» новаторства, меры его прогрессивности в зависимости от потребностей учителей. Под потребностями Я. С. Турбовской понимает не глобальную потребность учителей в новациях, а конкретную потребность конкретного учителя. «Кто определит, что нужно конкретной Марье Ивановне, в чем она испытывает затруднения? Прежде всего, сама Мария Ивановна! А разве заставишь Ивана Петровича делиться опытом с коллегами, если сам он не осознал своих сильных сторон, не добился в чем-то конкретных, пусть даже самых маленьких, успехов?», – задается вопросом ученый [293, с. 28–29]. Увязав передовой опыт одного учителя с потребностью другого, Я. С. Турбовской перевел опыт «из частного владения в общественное достояние» [284, с. 146].

Слабой стороной анализируемой методики изучения, обобщения и распространения опыта является определение значимости опыта новатора не прогрессивностью приемов и методов, составляющих его ядро, а потребностями и желаниями учителей. Я. С. Турбовской ничего не говорит о необходимости исследователя иметь представления об учебно-воспитательном процессе, без которого нельзя приступать к совершенствованию широкой практики посредством внедрения достижений передового педагогического опыта, решать вопросы его распознавания, изучения и обобщения.

Отсутствие методологических обоснований разработанной методики, четкого понятия передового педагогического опыта, множественность и противоречивость критериев, которым он должен удовлетворять, игнорирование деятельностного подхода в педагогике увело научный коллектив лаборатории в сторону. Ученые сосредоточили внимание на целенаправленном поиске передового педагогического опыта (что именно искать). Поэтому вполне логичным явилось введение исследователями термина «адресная направленность поиска опыта» [293, с. 28]. Это означало, что потребность учителя удовлетворяется вычленением из целостного опыта необходимой части (нужных методов и приемов). При этом остальные приемы новаторов в расчет не берутся. Проанализировав новый термин, Ф. Ш. Терегулов ставит вопрос: «Не уподобляемся ли мы из-за адресной направленности поиска опыта (в узком смысле) администрации обогатительной фабрики, которая эпизодически, по мере необходимости, элементарно разделяет богатую руду на отдельные химические вещества, вновь и вновь возвращая и отправляя остатки в отвал? Не лучше ли, отказавшись от узкого понимания, проявить целостный подход – полностью обобщить передовой педагогический опыт, а затем определить круг возможных адресатов?!» [284, с. 149].

Я. С. Турбовской признает объективное существование разных видов педагогического опыта [295]. «Нужно исходить не из признания объективного существования разных видов педагогического опыта разной эффективности... Это сводит все виды опыта к единому знаменателю и единой процедуре их обобщения», – возражает ученому Ф. Ш. Терегулов [284, с. 149]. Развивая дальше мысль, он отмечает: «В противном случае исследователи данного направления должны придумать отличительный признак передового опыта: это такой педагогический опыт, который способен удовлетворять сегодняшние реальные потребности учителей школы, района, города. А в тех случаях, когда найденные решения по ряду причин не могут быть использованы в массовой практике ... речь должна идти о новаторском, а не передовом педагогическом опыте» [295, с. 22]. Искусственное разделение опыта на массовый, передовой, новаторский, экспериментальный определило *методику изучения опыта на диагностической основе*.

Связывание адресной направленности поиска опыта и выявления предварительных потребностей учителей школ с основами методики анализа передового педагогического опыта, придание этой связи методологической роли Ф. Ш. Терегулов считает неправомерным [284]. Он убежден, что актуальность и потребность, возрастание интереса к передовому педагогическому опыту или его снижение не связаны с содержанием опыта. «Когда во главу методики изучения, выявления передового педагогического опыта, – пишет педагог, – ставится не глобальная общественная потребность в улучшении или коренном преобразовании системы народного образования, а частные субъективные потребности, подобная установка рождает соответственно методику, способную решить задачу лишь частных преобразований, отдельных улучшений учебно-воспитательного процесса» [284, с. 150].

В соответствии с методикой обобщения передового педагогического опыта на диагностической основе, учителя путем рефлексии профессиональной деятельности выявляют достоинства и недостатки, а затем, скооперировавшись, устраняют выявленные недостатки за счет удачных приемов коллег. Если отдельные недостатки (актуальные потребности) не могут быть исправлены педагогами школы, то они выносятся на межшкольный, районный, городской, областной, республиканский уровень. «С каких пор методика, сводящаяся к простому взаимопосещению уроков друг друга или заслушиванию их эмпирических описаний, стала называться научной школой, перспективным направлением в обобщении передового педагогического опыта?», – недоумевает Ф. Ш. Терегулов [284, с. 151].

Разработка методики обобщения опыта на диагностической основе, безусловно, являлась прогрессивным явлением для своего времени. Вместе с тем она не обладала способностью обобщать достижения передового опыта во всем объеме. Скорее всего, методика была полезна учителю как средство самообразования, развития педагогического мастерства. Настоящая методика выявления, изучения и обобщения передового педагогического опыта, по мнению Ф. Ш. Терегулова, должна «строиться на такой процедурной основе, которая конструктивно не зависит от программы исследования» [284, с. 153]. Таким образом, основу методики обобщения педагогического опыта должны составлять положения, относящиеся к отражению любого человеческого опыта.

Филарий Шарифович Терегулов

Ученый рассматривает процесс распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта с позиций материалистической диалектики [285].

Важным для развития теории и практики образования является введение ученым понятия *выявление передового педагогического опыта*. Под выявлением Ф. Ш. Терегулов понимает «целесообразный поиск, осуществляемый с избранной позиции на основе осознанной и зафиксированной потребности» [49, с. 59].

Осознав, что определение передового педагогического опыта как целостного нерасчлененного педагогического явления накладывает отпечаток на его научное обобщение, Ф. Ш. Терегулов предпринял попытку выделить подсистемы исследуемого объекта. «Если в этой целостности нельзя различить ее главные подсистемы и составляющие, показать их динамику, то исследуемый объект так и останется загадочным, полураскрытым, полупонятным», – пишет ученый [284, с. 183].

Первым шагом к раскрытию особенностей изучения целостного передового педагогического опыта явился анализ его составляющих. Ф. Ш. Терегулов подчеркивает: «Поскольку познавательная деятельность ученика, ровно как и педагогическая деятельность учителя, системна, то и к теории обобщения передового педагогического опыта, отражающей опыт эффективной организации познавательной деятельности учащихся, следует подходить также системно» [284, с. 189].

Ф. Ш. Терегулов акцентирует внимание на соотношении индивидуального и социального в педагогическом опыте. «Развитие передового педагогического опыта идет не иначе, как посредством новаторской деятельности отдельных учителей, но ход этого развития определяется не закономерностями инновационных процессов, происходящих в психике новаторов, а социально-историческими законами», –

отмечает он [284, с. 193]. Учителей-новаторов исследователь считает «функциональными органами единого исторически развивающегося коллективного педагога, которым является общество в целом» [284, с. 193].

В теории обобщения передового педагогического опыта ученый выделяет три уровня новизны: 1) теоретических идей и положений; 2) методических рекомендаций и принципов; 3) индивидуального педагогического мастерства [284]. Он рекомендует обращать внимание на проявления новизны в опыте учителей как во внешнем плане (использование новых педагогических средств, новых приемов работы и т. д.), так и во внутреннем. Ф. Ш. Терегулов соглашается с А. А. Левшиным, который утверждает, что новизну нередко видят лишь в наличии «новинки» – в использовании какого-либо нового педагогического средства или приема. Но суть дела не в самой по себе новинке, а в том, в какой мере «она может дать толчок развитию педагогической науки, способствовать совершенствованию целостной учебно-воспитательной системы» [170, с. 23]. Передовым, по мнению ученого, можно считать опыт педагога, даже если он не несет в себе никаких внешних новинок и укладывается в рамки традиционной методики. Ф. Ш. Терегулов соглашается с Л. А. Левшиным, утверждающим, что «задача научного обобщения передового опыта в том и состоит, чтобы помочь самому автору и окружающим уловить не внешнюю, а внутреннюю новизну данного опыта» [170, с. 23–24].

Проанализировав работы Л. А. Левшина, Ф. Ш. Терегулов пришел к выводу, что признак новизны для оценки передового педагогического опыта не является самостоятельным, он «может быть применен только в сочетании с каким-то другим признаком...» [284, с. 200], например, с элементом эффективности. «Вне категории эффективности не избежать патологии в инновационном поведении учителей, значительных деформаций в мышлении ученых, отражающих опыт», – утверждает Ф. Ш. Терегулов [284].

Подобное толкование теории обобщения передового педагогического опыта позволило лучше понять суть новаторства. А утверждение, что для теории обобщения педагогического опыта важно и существенно «не столько новое, сколько весь процесс исканий и открытий этого нового», явилось шагом вперед [284, с. 201].

Под педагогическим обобщением опыта Ф. Ш. Терегулов понимает «проникновение в сущность учебно-воспитательного процесса, усмотрение единого в многообразном, общего в единичном, закономерного в случайном» [284, с. 202]. Научное обобщение реального передового педагогического опыта, по его мнению, осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному.

Значительное место в процессе поиска и открытий нового для обобщения опыта Ф. Ш. Терегулов придавал *образцу* (эталону). «При изучении и обобщении педагогического опыта исследователь ищет и открывает искомое, неизвестное в специфических условиях, когда для него лично еще не существует конечного результата обобщения опыта – метода, приемов эффективной организации познавательной деятельности школьников, но с самого начала имеется некий образец (эталон) искомого», – писал он. Под образцом подразумевается не только конечный результат прогрессивного решения педагогической задачи, но и знание обобщенных путей исканий, новых закономерностей и открытие на их основе новых способов действий. Ученый убежден: если эталон будет иметь эмпирический характер, то результатом сопоставления явится эмпирическое обобщение передового педагогического опыта; если эталон будет построен на основе научной теории, то адекватная процедура соотнесения передового опыта с таким эталоном позволит производить обобщение опыта на теоретическом уровне.

Рассуждения о процедурах обобщения передового педагогического опыта привели автора к вычлениению двух взаимообусловленных уровней. Первый уровень осуществляется путем их непосредственного сличения с имеющимся рабочим эталоном. Другой – связан с возникновением ситуации, при которой некоторые явления не могут быть соотнесены с эталонным решением педагогической задачи [284].

Выявление двух уровней обобщения передового педагогического опыта свидетельствовало о том, что учителя никогда не имеют дела с новаторскими приемами и методиками работы, которые были бы для них «абсолютно неизвестными, совершенно новыми и, наоборот, целиком и полностью известными» [284, с. 204]. Согласно Ф. Ш. Терегулову, в обобщаемом передовом опыте всегда есть что-то уже известное, но вместе с тем можно открыть новое по мере последовательного включения его в новые связи и отношения. Обобщение передового педагогического опыта ученый рассматривал как непрерывный и развивающийся процесс.

Ф. Ш. Терегулов на принципиально ином уровне решает вопрос об использовании опыта новаторов. Он убежден, что «опыт может переноситься по частям, отдельными фрагментами» [284, с. 239], хотя все же отдает предпочтение переносу всей методической системы новатора. «Общая эффективность методической системы гораздо выше арифметической суммы эффективностей отдельных приемов, из которых состоит данная система», – констатирует он [284, с. 240].

Высказанная ученым идея модульного принципа передачи и конструирования перспективных вариантов обучения и воспитания указывала направление творчеству педагогов. Преимущество разработанного подхода заключалось в предоставлении возможностей молодому учителю вначале присваивать опыт по модулям, а затем – во всей полноте.

Ф. Ш. Терегулов рассмотрел проблемы социализации передового педагогического опыта с позиций современной педагогики. Причины неприязни новаторского опыта сторонниками тех или иных педагогических теорий и методических школ он объяснял следующим образом: «Так происходит не только потому, что им трудно отрешиться от старых взглядов, но и, главным образом, из корыстных соображений, из боязни быть оттесненными на второй план, лишенными привилегий и прочих благ» [284, с. 244]. Ученый был уверен, что массированная атака, которая велась в 80-е гг. на учителей-новаторов, войдет в летопись консервативной педагогической действительности «в качестве заключительного аккорда» [284, с. 244].

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ