

## Концептуация инновационного педагогического опыта

Изучение теоретических построений, составляющих основу инновационного педагогического опыта, предполагает рассмотрение ключевых понятий. Подчеркивая значение понятий, М. Д. Андреев отмечает: «Поскольку понятия возникают, развиваются и совершенствуются на основе научной и практической деятельности людей, а их истинность устанавливается практикой, постольку научные понятия позволяют человеку планомерно и со знанием дела осуществлять свою практическую деятельность... дают возможность правильно осмыслить новые факты и явления» [17, с. 78].

Научно-теоретический материал по проблеме инновационного опыта неоднороден. Понятия «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт», «инновационный педагогический опыт», а также процессы их формирования имеют различные оценки и интерпретации в зависимости от исследовательских приоритетов ученых, их мировоззренческих установок, уровня научно-педагогического анализа, используемого инструментария.

В контексте данной работы рассмотрим понятия «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт», «инновационный педагогический опыт» в трактовке отечественных исследователей, поскольку они имеют принципиальное значение для нашего исследования.

Э. И. Моносзон под педагогическим опытом понимает «практическую деятельность людей по обучению и воспитанию человека и ее результат, находящий выражение в качествах личности воспитанника» [196, с. 7]. Я. С. Турбовской к педагогическому опыту относит «состоящуюся практику, проявляющуюся и материализующуюся в разных формах и на разных уровнях» [301, с. 5]. Г. И. Хозяинов называет педагогическим опытом «совокупность знаний, умений и навыков эмпирического и научного происхождения, освоенных посредством практической деятельности в процессе воспитания, обучения и образования» [318, с. 132].

Ю. К. Бабанский трактует педагогический опыт как «практику педагогической деятельности человека, ее результат, отражающий уровень овладения объективными закономерностями, достигнутыми на определенном этапе исторического развития» [27, с. 149]. Он выделяет три категории опыта: 1) опыт, в котором содержатся «принципиально новые, не описанные в теории подходы к решению учебно-воспитательных задач»; 2) который раскрывает «практические пути реализации тех или иных известных теоретических идей»; 3) в ходе которого «осуществляется проверка эффективности выводов и рекомендаций, полученных в экспериментальных условиях» [26, с. 14].

Убеденный в том, что «каждый из видов педагогического опыта – массовый, передовой, новаторский – имеет право на существование», Ю. К. Бабанский выдвигает идею создания отдельного направления исследования. Однако она не находит поддержки у других исследователей, в частности у Ф. Ш. Терегулова. «Указанные автором разновидности опыта вполне правомерны, но не следует возводить этот факт в методологический принцип и создавать на этой основе целое направление исследований», – пишет Ф. Ш. Терегулов [284, с. 223].

Термин «передовой педагогический опыт» рассматривается учеными в различных контекстах. Он трактуется как:

- творческий поиск школ и учителей, в ходе которого открываются новые педагогические факты, ранее не известные в педагогической науке и школьной практике (Э. И. Моносзон);
- совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных воспитателем в процессе обучения и воспитания (В. И. Войтко);
- высшая форма проявления постоянно воспроизводимой части практики в сфере педагогической деятельности, обеспечивающая достижение максимально возможных учебно-воспитательных результатов при рациональном использовании времени и усилий педагогов и школьников (И. Ф. Кривonos);
- совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, применяемых в решении педагогических задач (В. И. Журавлев);
- опыт, опирающийся на проверенные практикой научные достижения, оказывающий существенное влияние на совершенствование качества преподавания, повышение уровня воспитанности учащихся, не требующий дополнительных затрат времени и сил учителя и учащихся, доступный для применения в различных условиях основной массе учителей (Г. В. Федоров, Л. Г. Родионова);
- зарождающееся в практике творчески работающих учителей явление, которое становится объектом научного познания (А. Г. Козлова);
- превышение обычного в педагогической деятельности уровня (М. Р. Львов);
- объект научного мышления, обогащающий педагогическую теорию новыми фактами и идеями, критерий правильности выдвинутого наукой теоретического предположения (Т. Р. Абдуллаев);
- опыт более успешной педагогической работы (Л. М. Фридман);

- практика, которая вносит новизну, оригинальность, прокладывает дорогу ранее неизвестному в науке (М. Н. Скаткин);
- опыт, устойчиво обеспечивающий наиболее эффективное и максимально возможное решение учебно-воспитательных задач; характеризующийся наиболее рациональным, экономным, оптимальным с точки зрения затрат, усилий и средств решения учебно-воспитательных задач; опирающийся на основные педагогические принципы обучения и воспитания; несущий в себе элементы новизны в содержании, формах и методах решения определенных задач (Ю. К. Бабанский);
- результат реализации творческого потенциала педагога (Г. И. Хозяинов);
- средство целенаправленного повышения эффективности и совершенствования учебно-воспитательного процесса, способное удовлетворять актуальные потребности практики обучения и воспитания (Я. С. Турбовской).

Ученые рассматривают феномен педагогического опыта с позиции той функции, которая их больше всего интересует. Сущность передового опыта чаще всего связывается с повышением эффективности обучения и воспитания (Ю. К. Бабанский, В. И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский и др.), однако в других случаях представляется как результат творческого поиска учителей или целых педагогических коллективов (Э. И. Монозон). Отмеченные характеристики, по мнению Н. В. Бурдакова, не могут служить «основой глубокого осмысления теоретических и практических вопросов изучения и обобщения передового педагогического опыта» [53, с. 9].

При определении сущности передового педагогического опыта одни исследователи акцентируют внимание на таких его чертах, как оригинальность, творческое начало, поиск, экспериментирование [27–28; 330], другие – на его соответствии основным потребностям общественного развития и передовым идеям науки [99; 110]. Отдельные авторы рассматривают его как развивающееся явление [298].

В определении передового педагогического опыта наиболее близки к истине те ученые, которые учитывают многогранность и сложность явления, различные его уровни и категории. Так, в определении, данном В. И. Бондарем и М. Ю. Красовицким, фактически говорится о трех категориях передового педагогического опыта. Под передовым опытом они понимают педагогическую деятельность, которая «дает высокие результаты как на основе добросовестного выполнения обязанностей в пределах известных форм и методов работы (репродуктивный опыт), так и благодаря новаторству, выходящему за эти пределы или ведущему к их усовершенствованию (творческий опыт)» [47, с. 94].

С. А. Лицорова раскрывает сущность передового педагогического опыта путем установления его характерных черт и основных признаков. «Передовой опыт – это опыт, развивающийся, своевременно осваивающий новые пути, методы и средства решения задач, выдвигаемых жизнью», – пишет она [175, с. 21]. На данном базовом качестве, по ее мнению, должны «базироваться, складываться другие черты и признаки передового опыта» [175, с. 21].

С. А. Лицорова отмечает, что передовой педагогический опыт, *во-первых*, характеризуется наибольшими успехами в решении основных учебно-воспитательных задач на уровне действующих нормативных документов и научно-методических рекомендаций (образец для массовой практики); *во-вторых*, позволяет наиболее успешно освоить новое содержание, методы и средства обучения и воспитания на основании рекомендаций педагогической науки; *в-третьих*, находится выше массового опыта по уровню решения основных учебно-воспитательных задач, опережает массовую практику, а в отдельных случаях и научные рекомендации; *в-четвертых*, решает задачи, вызванные требованиями жизни, но пока еще не воспринятые в качестве социального заказа и не освоенные в теоретическом и методикотехнологическом плане педагогической наукой [175].

Соотнесение выявленных признаков передового педагогического опыта с основными признаками, названными в ранее выполненных исследованиях, позволило С. А. Лицоровой установить неточности в имеющихся определениях. Главная из них заключается в том, что авторы предыдущих исследований имели в виду лишь одну категорию передового педагогического опыта, считая, что он открывает «новые педагогические факты, создает новые педагогические ценности, ранее не известные в педагогической науке и школьной практике или существенно модифицирует, применительно к современным задачам обучения и воспитания детей и молодежи, существующие формы, методы и приемы учебно-воспитательной работы» [196, с. 13]. Такая характеристика, по мнению С. А. Лицоровой, сужает понятие передового опыта, поскольку даже «просто хороший опыт в определенных условиях можно отнести к ряду передового» [162, с. 22]. «Считать передовым опытом лишь такой опыт, где обязательно есть элементы принципиально нового, неизвестного ни науке, ни практике – такая ориентация педагогической науки и практики вряд ли будет правильной и плодотворной», – пишет она [175, с. 22].

Исходя из сущности общего родового понятия «передовой», С. А. Лицорова определяет передовой педагогический опыт как «постоянно развивающийся и обновляющийся опыт, характеризующийся, во-первых, наиболее успешным решением учебно-воспитательных задач как на уровне действующих нор-

мативных документов, научно-методических рекомендаций и существующей практики, так и осваивающий на практике новые задачи, содержание, методические рекомендации, средства, приемы; во-вторых, это опыт, опережающий в каких-то отношениях массовую практику, рассматривающий те или иные учебно-воспитательные задачи на более высоком уровне; это опыт, прокладывающий новые пути в практике, а нередко и в науке» [175, с. 26]. В данном определении отражены четыре категории передового педагогического опыта, а также представлена градация категорий в их соотносительности с педагогической наукой и требованиями жизни.

Ф. Ш. Тергулов утверждает, что изучение опыта и все определения и процедуры, связанные с ним, должны быть рассмотрены и сведены к единому основанию – вопросу эффективности. Вне этой категории бесполезен всякий разговор о педагогическом опыте. «Главное здесь в том, – пишет Ф. Ш. Тергулов, – что с разной эффективностью решаются те или иные задачи образования молодого поколения. Это главная отличительная черта опыта, независимо от того, родился ли он вследствие теоретической аргументации, экспериментальной проверки, исследовательского интереса или же возник в недрах педагогической практики с разной степенью соотношения эмпирических и теоретических представлений и методических обоснований» [284, с. 147–148].

Согласно Л. Б. Щербаковой, передовым можно считать только тот опыт, который «способствует решению основных задач, стоящих перед школой; строится на соответствующей теоретической базе; обеспечивает эффективное сочетание средств и форм работы; обеспечивает высокую результативность; предполагает творческое применение в практике научных знаний, открытий, выводов; демонстрирует преобладание в опыте новой педагогической идеи, опережающей существующую практику» [340, с. 16].

Научное обоснование теоретических конструктов передового педагогического опыта осложнялось отсутствием обстоятельной разработки его структуры. Ученые лаборатории теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта, функционирующей в 80-е гг. XX в. при НИИ общей педагогики АПН СССР, установили наличие двух подструктур в структуре педагогического опыта – *безличностной* (культура, традиции, тенденции, профессиональные умения, навыки) и *личностной* (деятельность людей) [297]. Безличностная подструктура отражает «образующую, стабилизирующую, сравнительно устойчивую сущность педагогического опыта, а личностная – его динамический, преобразующий характер» [297, с. 9].

В 70–80-е гг. XX в. активизировалась работа ученых по исследованию функций передового педагогического опыта (Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. В. Краевский и др.). Ведущей функцией ученые считали *функцию опережения научного знания*, поскольку передовой опыт позволяет решать практические задачи, которые средствами науки на определенном этапе не могут быть решены. Педагогическая наука, как отмечали исследователи, должна опережать практическую деятельность. Если она будет только констатировать происходящее в педагогической действительности, то перестанет представлять большую ценность для общества.

С функцией опережения тесно связана другая функция – *получение педагогической наукой материала* для теоретических исследований и формулирования новых проблем.

Важной функцией передового опыта считалась *функция проверки учебных материалов и педагогических концепций*. Но чтобы такая проверка давала надежные результаты, опыт должен быть массовым.

Передовой опыт, как и любой другой удачный опыт, *служит образцом хорошей работы*, показывает, чего можно добиться, если вкладывать силы и талант в любимое дело [28].

Согласно Ю. К. Бабанскому, в педагогическом исследовании передовой опыт позволяет корректировать гипотезу исследования, выступает своеобразной экспертной оценкой близких, средних и дальних перспектив развития соответствующей области педагогики. Он стимулирует творческие поиски учителей, способствует росту их педагогического мастерства, формирует такие качества, как новаторство и инициативность.

Разработка теоретических конструктов передового педагогического опыта во многом определялась выявлением критериев, позволяющих классифицировать различные виды данного опыта. Проблема получила отражение в трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, В. И. Бондаря, В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, М. Ю. Красовицкого, Э. И. Монозона, М. Н. Скаткина, Н. М. Таланчука, Ф. Ш. Тергулова и др.

Н. М. Таланчук важнейшими критериальными признаками комплексной оценки передового опыта считает новизну, высокую результативность, репрезентативность, стабильность, актуальность, предметность, перспективность [281]. Такой точки зрения придерживается В. И. Загвязинский [106]. В. И. Бондарь и М. Ю. Красовицкий разделили признаки на общие и специфические. К общим они отнесли актуальность, перспективность, высокую результативность, соответствие достижениям педагогической науки, оптимальность опыта в целостном педагогическом процессе, возможность его творческого

применения другими работниками. К специфическим – разные уровни творчества учителей с учетом добросовестного и сознательного их отношения к своему труду [48].

М. Н. Скаткин к важнейшим признакам передового педагогического опыта относит соответствие опыта социальному заказу, устойчивые положительные результаты деятельности, оптимальное расходование сил, средств педагогов и учащихся, наличие элементов новизны [260].

Проанализировав различные научные подходы к определению критериев передового педагогического опыта, Ф. Ш. Терегулов разработал ряд положений, на основе которых они должны формулироваться. Согласно Ф. Ш. Терегулову, каждый этап в развитии передового опыта нуждается в специфических критериях. Формулируя их, необходимо четко разграничивать формальные признаки, проявляющиеся в методике и новаторских идеях, составляющих его суть. При этом следует учитывать уровень подготовки учителей, их индивидуально-личностные особенности. Такой подход, по мнению ученого, позволяет «построить критериальную модель, с помощью которой можно избежать на первоначальном этапе распознавания нового явления ошибок и упущений» [283, с. 58].

Значительный вклад в разработку теоретических конструктов передового педагогического опыта внес научный коллектив лаборатории теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта (руководитель Я. С. Турбовской). В работе «Использование данных педагогического диагностирования в обосновании стратегии развития образования» [125] ученые изложили научные подходы к использованию методов информатизации в решении задач прогнозирования образования, озвучили идею возможного просчета соотношения передового и массового опыта, расчета траектории развития образования как автономного объекта. Работа завершилась выводом о том, что передовой опыт характеризует уровень, на который может выйти массовая практика. Благодаря передовому опыту каждая школа способна перспективно планировать свое развитие в нужном направлении.

В 90-е гг. XX в. проблема внедрения результатов педагогической науки и распространения передового педагогического опыта стала рассматриваться в русле педагогической инноватики (И. И. Цыркун, В. В. Загвязинский, Н. Р. Юсуфбекова). В научный оборот вводится понятие – «инновационный педагогический опыт».

И. И. Цыркун под инновационным опытом учителей понимает опыт, имеющий научную составляющую. Процесс его формирования, по мнению ученого, включает научный поиск, создание новшества, реализацию новшества и рефлексию новшества [325].

Н. Р. Юсуфбекова к инновационному педагогическому опыту относит опыт, объединяющий создание, освоение и применение педагогических инноваций [341]. В силу такого единства, считает ученый, опыт способен значительно ускорить обновление школы и системы образования в целом.

Л. В. Ушенина трактует инновационный педагогический опыт как опыт, «кардинально меняющий традиционно сложившуюся практику обучения и обладающий такими чертами, как жизненность, стереотипность, цикличность, необратимость изменений» [307, с. 29].

Н. Г. Алексеев основное отличие инновационного педагогического опыта от передового видит в том, что инновационный опыт создается в искусственных условиях, существует как некая «модель», которая при определенных условиях переносится в практику [4]. Если исходить из представлений Н. Г. Алексеева о месте инновационной деятельности между конструкторскими разработками и деятельностью исполнителей, то инновационный педагогический опыт должен находиться между проектными разработками и апробацией созданной модели. В содержание данного типа опыта входит, с одной стороны, разработанная конструкция, а с другой – среда вживления. Соответственно, ведущими типами деятельности в формировании опыта являются переконструирование имеющейся разработки и перепроектирование среды вживления.

Согласно В. А. Дубровской, инновационный педагогический опыт представляет собой «высшую степень проявления передового педагогического опыта, характеризующуюся системой перестройки педагогом своей деятельности на основе принципиально новой идеи или совокупности идей (открытий), в результате чего достигается значительное и устойчивое повышение эффективности педагогического процесса, а следовательно, и развитие системы образования» [97, с. 10].

А. Н. Кузибецкий к инновационному опыту относит опыт, основу которого составляют «абсолютно новые, оригинальные теоретические концепции» [167, с. 37].

Практика показывает, что в последнее десятилетие значительно возросло количество исследований, отражающих проблему инновационного педагогического опыта. Ее решение требует продолжения научных поисков и нетрадиционных подходов. Ученым предстоит рассмотреть сущностные характеристики инновационного опыта, определить его структурные компоненты и функциональные особенности.

РЕРОЗИТОРИЙ БГПУ