

Изучение и обобщение инновационного педагогического опыта

Л. А. Козинец

Автор статьи анализирует методики изучения и обобщения педагогического опыта, разработанные отечественными учёными на протяжении XX века, отражает наиболее распространённые методы изучения и обобщения опыта, представляет авторский вариант критериальных признаков оценки инновационного педагогического опыта.

The author of the article analyzes methods of study and generalization of pedagogical experience elaborated by native scientists during the 20th century, reflects the most widespread methods of study and generalization of the experience, produces the author's variant of criterial features of evaluation of innovative pedagogical experience.

Ключевые слова: инновационный педагогический опыт, изучение, обобщение, критерии, методы.

Keywords: innovative pedagogical experience, study, generalization, criteria, methods.

На протяжении последнего столетия педагогическая наука уделяла достаточно много внимания проблеме изучения и обобщения педагогического опыта. Данный факт объясняется тем, что изучение, обобщение и внедрение опыта выступают важнейшим проявлением взаимоотношений науки и практики. Вместе с тем следует отметить, что в большинстве педагогических работ, когда речь идёт об изучении и обобщении педагогического опыта, имеется в виду главным образом лишь передовой опыт. В педагогике практически не разработан вопрос изучения и обобщения инновационного опыта. Невнимание науки к инновационному опыту ведёт к отсутствию информации о том, что уже прочно вошло в «золотой фонд» практической педагогики, а что требует поддержки, пропаганды и популяризации, к реформированию практики без учёта определённых закономерностей и тенденций, к «разговору науки и практики подчас на разных языках». Важнейшей причиной сложившейся ситуации является недостаточная разработанность теоретико-методических основ изучения и обобщения инновационного педагогического опыта. Надеемся, что данная статья восполнит существующий пробел.

Период творческих исканий учителей в 20—30-е годы XX века не стал предметом глубокого и всестороннего изучения учёных, поскольку считался периодом проб и ошибок. Ситуация изменилась с появлением в конце 50-х — начале 60-х годов исследований Ф. Ф. Королёва, З. И. Равкина, К. В. Васильева, М. Ф. Шабаевой. Учёные проанализировали влияние сложившихся в 1920—1930-е годы научно-педагогических, психологических и методических школ на

развитие теории и практики и указали, что методы изучения педагогического опыта в этот период находились в непосредственной зависимости от содержания профессиональной деятельности учителя, его системы работы, уровня квалификации и т. д.

Направленность разработки методик изучения и обобщения массовой практики и передового опыта в 30-е годы XX века была продиктована необходимостью



*Лидия Александровна Козинец,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики
факультета социально-педагогических
технологий Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

преодоления допущенных ошибок и просчётов в строительстве новой школы, выхода её на новые рубежи. Постановления ВКП(б), принятые в середине 1930-х годов, фактически приостановили развитие в теории и практике ненаучного подхода к изучению личности ребёнка и деятельности учителя.

В начале 50-х годов XX века учёные М. Н. Скаткин, Н. П. Тучнин, А. М. Гельмонт и другие приступили к разработке методологических и теоретических основ изучения педагогического опыта. Создание авторских методик изучения и обобщения опыта стало основным направлением их научной деятельности.

М. Н. Скаткин научно обосновал систему работы по изучению и обобщению опыта школ и учителей [1]. Особое внимание учёный обращал на выбор объекта изучения, составление плана предстоящей работы, сбор и анализ фактов, творческий эксперимент, оформление результатов изучения опыта.

Н. П. Тучнин выделил две ступени в изучении и обобщении передового педагогического опыта: 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 [2].

А. М. Гельмонт разработал систему изучения и распространения опыта лучших учителей внутри школы, района (города), области, республики, выделил четыре звена в изучении и распространении опыта: учителя; директора; районные и городские педагогические кабинеты; институты усовершенствования учителей [3].

Глубокий анализ авторских методик изучения и обобщения передового педагогического опыта показывает, что в ходе их разработки были допущены существенные просчёты, в первую очередь, при достижении главной цели — оказания действительного влияния на массовую педагогическую практику. Причины просчётов заключались, прежде всего, в неразработанности методологического и теоретического аспектов проблемы, недостаточном внимании к решению проблемы взаимосвязи массовой практики и передового опыта.

Новый импульс разработке научных концептов проблемы изучения и обобщения передового педагогического опыта придал Всесоюзный методологический семинар, проходивший в Москве в 1978 году. В докладах, сделанных Ю. К. Бабанским [4], Э. И. Моносоном [5], В. И. Загвязинским [6], В. Е. Гмурманом [7], Я. С. Турбовским [8], были намечены новые пути изучения, обобщения, использования передового опыта, выдвинуты важные методологические и теоретические положения.

Ю. К. Бабанский высказал мысль о недопустимости такой методики, которая приведёт к гипертрофированному представлению об опыте в развитии массовой педагогической практики. Первоочередной задачей обобщения передового опыта Ю. К. Бабанский считал перевод его обоснования с практического на методический,

а затем на психолого-педагогический уровень. Важность высказанных учёным научно-педагогических положений применительно к рассматриваемой проблеме заключалась прежде всего в том, что они помогали понять методологическую и теоретическую сущность каждого метода изучения и обобщения ценного опыта, особенности применения методов в зависимости от характеристики и вида опыта, уровня его развития.

Рассмотрение Я. С. Турбовским опыта как сложноструктурного явления позволяет подойти к нему как к явлению развивающемуся, понимать, что «из ранее приемлемого перестает потребителям удовлетворять, из недавно казавшегося невозможным должно быть поддержано и распространено» [9, с. 69].

Одним из важнейших положений, высказанных Я. С. Турбовским, было следующее представление учёного о педагогическом опыте, подлежащем изучению и обобщению: «Опыт, претендующий на распространение, в первую очередь должен быть раскрыт с идейной, содержательной стороны, определяющей его реальную, практическую ценность. Вся остальная работа по обобщению вплоть до подробнейшего раскрытия методики без выполнения этого условия не может признаваться существенной и продуктивной» [10, с. 6].

Признание Я. С. Турбовским передовым педагогическим опытом не просто нового знания или набора умений, а уже совершившейся практики впоследствии легло в основу опытно-экспериментальной работы лаборатории теории и практики изучения и обобщения педагогического опыта НИИ общей педагогики Академии педагогических наук СССР. Сотрудники лаборатории под руководством Я. С. Турбовского разработали методику изучения и обобщения передового педагогического опыта на диагностической основе [10]. Суть методики заключалась в том, что учителя путём рефлексии профессиональной деятельности выявляли достоинства и недостатки, а затем, скооперировавшись, устраняли последние (актуальные потребности) за счёт

удачных приёмов коллег. Если отдельные недостатки не могли быть исправлены педагогами школы, то они выносились на межшкольный, районный, городской, областной, республиканский уровни.

Методика изучения и обобщения передового педагогического опыта на диагностической основе способствовала выявлению и оценке реального перспективного опыта, связанного с функционирующей массовой практикой, его сравнению с другим продуктивным опытом. Слабой стороной методики являлось определение значимости опыта новатора не прогрессивностью приёмов и методов, составляющих его ядро, а потребностями и желаниями учителей.

Значительный вклад в разработку теоретико-методологических аспектов проблемы изучения и обобщения педагогического опыта в 90-е годы XX века внёс Ф. Ш. Терегулов [11]. Ценными являются следующие положения и выводы учёного: 1) предположение о наличии трёх уровней новизны в теории обобщения передового педагогического опыта (теоретических идей и положений; методических рекомендаций и принципов; индивидуального педагогического мастерства); 2) мысль о том, что передовым можно считать опыт педагога, даже если он вкладывается в рамки традиционной методики; 3) утверждение о том, что для теории обобщения педагогического опыта важно и существенно не столько новое, сколько весь процесс исканий и открытий этого нового.

Дальнейшее методологическое обоснование проблемы изучения и обобщения педагогического опыта мы находим в работах М. А. Мкртчяна. В многоуровневой методике, разработанной учёным, акцентируется внимание на том, что в обучении искусственный компонент доминирует над естественным. На главный вопрос в обучении «Как делать?» М. А. Мкртчян предлагает отвечать «на разных уровнях абстракции» [12, с. 43].

Первый уровень — описание учителем практиком того, что реально происходит.

Второй уровень — характеристика практики через описание технологии и методики.

Третий уровень — отражение практики в форме концептуальных положений.

Четвёртый уровень — сущностное обобщение явлений практики и установление способа проявления этой сущности.

Пятый уровень — выявление сущности обучения на философском и общеметодологическом уровнях.

Авторские методики изучения и обобщения эффективного педагогического опыта, безусловно, были прогрессивным явлением для своего времени. Вместе с тем они не позволяли на должном уровне обобщать достижения педагогического опыта во всём объёме. Отсутствие методологических оснований авторских методик сказалось и на разработке методов и форм изучения и обобщения опыта.

На протяжении истории развития школы и педагогической мысли сложились следующие методы изучения педагогического опыта: наблюдение, интервью, беседа, анкетирование, контрольные работы, изучение школьной документации, продуктов ученического и учительского творчества, педагогические экспедиции, педагогические чтения, конференции, описание опыта работы лучших учителей и др. За последние десятилетия они мало менялись, трансформировались лишь их содержательная, сущностная характеристика и система применения. Исследователи связывают трансформацию с принципиально новыми задачами, которые ставились перед школой в тот или иной исторический период, а также развитием научных концептов изучения и обобщения педагогического опыта [9]. «Концепция часто определяет как систему применения традиционных методов, так и разработку новых, установление характера их взаимосвязей с другими методами», — подчёркивал В. Б. Бондаревский [9, с. 58].

В 20-е годы XX века чётко выделились две большие группы методов изучения и обобщения массовой практики и передового педагогического опыта: эмпирические (наблюдение, опрос, беседа, контрольные работы) и исследовательские (эксперимент, педагогические конференции, съезды, экспедиции и др.).

Широко известен в педагогике опыт использования методов изучения и анализа собственной практики профессиональной деятельности, описанный А. С. Макаренко. Значительно меньше даётся информации о работе другого выдающегося советского педагога С. Т. Шацкого. А между тем вся его система применения методов изучения и последующего обобщения собственного опыта и опыта работы учителей представляет особую значимость в аспекте интересующей нас проблемы.

С. Т. Шацкий подходил к разработке и применению методов с точной целевой установкой — обеспечить привлечение учителей к исследовательской работе (наблюдение, анализ детских работ, обобщение своего опыта). Деятельностью в этой области он оказал огромное влияние на изучение ценного опыта, варианты его создания в последующие периоды. Научные положения и рекомендации, разработанные С. Т. Шацким, не только не утратили своего значения, но и приобрели ещё большую практическую значимость в условиях обновления системы общего среднего образования, выдвижения новых требований к профессиональной деятельности современного учителя.

Много ценного в применении методов изучения и обобщения опыта мы находим у талантливого педагога 20-х годов XX века В. Н. Сороки-Росинского. Особую важность для нас представляют два аспекта профессиональной деятельности этого известного педагога: организация им систематических наблюдений за учениками в процессе развития их творческой познавательной активности и дарований; изучение и анализ как собственного опыта работы, так и особенностей проявления личности ученика в процессе различных видов деятельности.

В процессе анализа методов изучения и обобщения педагогического опыта, создаваемого в процессе опытно-экспериментальной работы по совершенствованию учебных планов, программ, учебников в 20-х годах XX века, мы обнаружили чётко прослеживаемую закономерность. Методы этого периода, как правило,

наполнялись исследовательским содержанием. Требовалось, к примеру, не просто осуществить наблюдение за проведением уроков по конкретной теме, а разработать вначале программу, определить цель и задачи наблюдения, беседы, анкетного опроса и т. д., соотнести избранный метод с другими.

Широкое распространение научно-исследовательского подхода к разработке и применению методов изучения ценного опыта позволило в 20-е годы прошлого века оперативно выявить передовой опыт решения наиболее актуальных для советской школы проблем обучения и воспитания, раскрыть резервы творческой профессиональной деятельности учителей-практиков, определить наиболее эффективные формы, методы и приёмы психолого-педагогического воздействия на развитие творческой активности учащихся [9].

В работах, изданных в 30-е годы XX века, широко отражались оправдавшие себя на практике методы: изучение документальных источников, проверочные работы, проведение педагогических экспедиций, метод монографического изучения личности педагога-новатора. Они способствовали получению полной и достоверной информации об уровне знаний, умений и навыков учащихся в массовой школе, вскрытию причин затруднений учеников в овладении учебным материалом, установлению истоков и предпосылок успешной работы передовых учителей. Вместе с тем их использование не позволило решить ряд важных задач: отыскать пути преодоления формализма в работе учителя; определить наиболее эффективные способы подготовки учащихся к творческой деятельности; осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения [9].

Весомый вклад в разработку проблемы методов изучения и обобщения педагогического опыта в 50-е годы XX века внёс А. М. Гельмонт. Учёный рекомендовал наблюдать за работой учителя, глубоко изучать методическую документацию: планы, конспекты уроков, методические разработки, отчёты и доклады. Считая ученические тетради «зеркалом работы ученика и системой

работы учителя» [3, с. 81], он рекомендовал анализировать их по следующему алгоритму: методический смысл последовательности и чередования разных письменных упражнений; содержание каждого упражнения с точки зрения его дидактической значимости, удачного подбора текста для упражнений; качество выполнения работ учениками; оценка работ учителем и его замечания на полях [3].

Изучающим опыт учителя А. М. Гельмонт советовал проводить «специальные проверочные письменные и лабораторные работы учащихся по заранее подготовленным заданиям» [3, с. 82], больше беседовать с педагогом и руководителем школы. «Беседы с учителями могут многое выяснить: как учитель дошёл до своего опыта в настоящем виде, что предшествовало тому, что мы наблюдаем непосредственно в его работе, чем учитель мотивирует применение того или иного педагогического приёма, как он сам обосновывает методы своей работы», — писал А. М. Гельмонт [3, с. 83].

Н. П. Тучнин к ведущим методам изучения и обобщения педагогического опыта относил *анализ и синтез*. Под анализом педагогического опыта учёный понимал расчленение его на части, их описание, под синтезом — соединение, механическое их объединение. К сожалению, ни анализ, ни обобщение опыта не рассматривались учёным 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 приёмы и методы обучения в изученном опыте. Обнаруженные приёмы и методы не увязывались ни с этапами процесса усвоения (формирования познавательной деятельности учащихся), ни с качественными изменениями, происходящими в них [2].

Список цитированных источников

1. *Скаткин, М. Н.* Изучение и обобщение опыта школ и учителей / М. Н. Скаткин. — М. : Учпедгиз, 1952. — 104 с.
2. *Тучнин, Н. П.* Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта : стенограммы лекций / Н. П. Тучнин. — М. : АПН РСФСР, 1952. — 126 с.
3. *Гельмонт, А. М.* Система и методика изучения и распространения передового педагогического опыта / А. М. Гельмонт. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 148 с.
4. *Бабанский, Ю. К.* Роль передового опыта учителей в развитии педагогической науки / Ю. К. Бабанский // Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. — С. 22—31.
5. *Моносзон, Э. И.* Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / Э. И. Моносзон // Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. — С. 4—22.
6. *Загвязинский, В. И.* Педагогический опыт в структуре теоретического исследования / В. И. Загвязинский // Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. — С. 31—35.
7. *Гмурман, В. Е.* Эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта / В. Е. Гмурман // Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. — С. 35—40.
8. *Турбовской, Я. С.* Передовой педагогический опыт как объект рассмотрения / Я. С. Турбовской // Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта / под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1978. — С. 45—49.
9. *Бондаревский, В. Б.* Из истории научно-практической разработки проблемы методов изучения и обобщения передового педагогического опыта / В. Б. Бондаревский // Изучение и обобщение педагогического опыта в условиях реформы школы : сб. науч. тр. / редкол. : Я. С. Турбовской (отв. ред.) [и др.]. — М. : АПН СССР, 1986. — С. 56—73.
10. *Турбовской, Я. С.* Теоретические основы концепции изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Я. С. Турбовской // Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1983. — С. 1—9.
11. *Терегулов, Ф. Ш.* Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф. Ш. Терегулов. — М. : Педагогика, 1991. — 296 с.
12. *Мкртчян, М. А.* Перспективы развития дидактики / М. А. Мкртчян // Инновации в образовании. — 2011. — № 5. — С. 42—47.

(Окончание — в № 9 за 2017 год.)