

Лидия Александровна Козинец,

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Белорусского государственного педагогического университета имени
Максима Танка*

Инновационный педагогический опыт: от идеи до её воплощения

Л. А. Козинец

В статье раскрывается генезис понятия «инновационный педагогический опыт». Автор статьи анализирует научные подходы к проблеме открытий в науке и практике, обосновывает выбор адекватного контекста возникновения инновационного педагогического опыта, закономерности функционирования и развития феномена.

This article discloses such thesis concept as «innovative pedagogical experience». Author of this article analyzes scientific approaches to the problem of discoveries in science and practice, explains the choice of reasonable context of innovative pedagogical experience origins, functioning and development of consistency of this phenomenon.

Ключевые слова: открытие, нововведение, инновация, инновационный опыт, формирование инновационного педагогического опыта.

Keywords: discovery, novelty, innovation, innovative experience, formation of innovative pedagogical experience.

В условиях резких социокультурных перемен педагогика, по выражению М. В. Кларина, столкнулась с «обвальной инновационностью в образовании» [...]. Это вызвало псевдоинновации, деформацию

инновационных процессов, проявляющиеся в расхождении содержательных и формальных признаков инновационности, ориентации образования не на развитие, а на изживание недостатков традиционной школы, стремлении любой ценой не отстать от модных педагогических веяний. Накопление инновационного педагогического опыта в последнее десятилетие идёт повсеместно, но зачастую стихийно, на эмпирическом уровне, без опоры на научно-теоретические положения, что значительно затрудняет и замедляет этот процесс. В сложившейся ситуации актуализируется проблема подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. Поиск путей её решения обусловил необходимость раскрытия генезиса понятия «инновационный педагогический опыт», научного обоснования процесса возникновения феномена, закономерностей его развития.

Необходимость в методологическом обеспечении научных исследований возникает тогда, когда есть проблема, но нет ясности в том, как её решать. К методологическим проблемам традиционно относятся: анализ системы понятий, познание природы изучаемого объекта, постижение закономерностей его развития и др. Инновационный педагогический опыт является тем объектом педагогической науки, который требует подключения методологии. Слабая методологическая проработка проблемы выступает одной из причин множественности и произвольности гиперболизации отдельных сторон инновационной деятельности педагогов, недостаточного изучения и фрагментарного использования позитивного педагогического опыта. Несмотря на чрезвычайную заинтересованность педагогической науки во всестороннем изучении феномена инновационного педагогического опыта, следует признать, что состояние разработки проблемы не удовлетворяет ни теоретиков, ни практиков.

Краеугольным камнем исследования инновационного педагогического опыта является определение сущности феномена, выявление теоретической

значимости понятия. Пока различные формы инновационной активности педагога рассматривались изолированно, потребность в понятии «инновационный педагогический опыт» не ощущалась. С появлением необходимости обозначить ориентир инновационно-педагогической активности учителя, придать ей целостный характер, теоретическая значимость понятия значительно усилилась.

Формулировка понятия играет существенную роль в рассмотрении вопросов формирования, анализа, обобщения и использования инновационного педагогического опыта. Подчёркивая 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 практическую деятельность, дают возможность правильно осмыслить новые факты и явления» [1, с. 78].

Определение сущности инновационного педагогического опыта требует раскрытия генезиса понятия. П. В. Копнин утверждает: «Сущность понятия нельзя уяснить, не рассмотрев процесс его образования и развития. Вопрос об образовании и развитии понятий — центральный не только в изучении понятий, но и в диалектической логике вообще» [2, с. 170]. В. С. Безрукова также считает развитие одной из основных форм существования и функционирования понятий и отмечает важность исторического метода при изучении педагогических понятий и категорий [3].

Чтобы понять, как возникает инновационный педагогический опыт, мы проанализировали труды учёных, освещающих проблему возникновения нового в науке и практике. В науке данная проблема нашла широкое отражение в работах методологов, науковедов, философов В. В. Вернадского, И. Т. Герасимова, Т. Куна, И. В. Наливайко, К. Поппера, А. Пуанкаре, Г. И. Рузавина, М. Г. Ярошевского и других.

Проблеме возникновения нового в образовательной практике посвящены труды А. Н. Аверьянова, Н. В. Бурдакова, В. И. Загвязинского, А. Левшина, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского, Л. М. Фридмана, А. М. Цирульникова и др.

Обработка данного блока информации проводилась с использованием методов анализа и индукции в контексте поиска ответа на следующие основные вопросы:

1. Как возникает новое в практике?
2. Как новое, рождённое в практике, воспринимается наукой и практикой?
3. Как возникает и развивается инновационный педагогический опыт?

В ходе анализа доминирующих точек зрения исследователей на проблему появления открытий выяснилось, что уже самые первые научные концепции содержат идею соотношения науки и опыта.

Основатель наиболее значимой в истории науки концепции эмпиризма Ф. Бекон высказал предположение, что открытия в науке возникают путём индуктивного обобщения эмпирических фактов, выдвижения различных альтернативных гипотез [4]. Эта концепция детально проанализирована Г. И. Рузавиным [5].

Рассмотрев соотношение опыта и обобщения, А. Пуанкаре писал: «Нельзя ли нам удовольствоваться одним только чистым опытом? Нет, это невозможно; такое стремление свидетельствовало бы о полном незнакомстве с истинным характером науки... наука строится из фактов, как дом из кирпичей; но простое собрание фактов столь же мало является наукой, как куча камней — домом» [6, с. 116].

Гипотетически-дедуктивная концепция, нашедшая яркое отражение в трудах К. Поппера, акцентировала внимание исследователей на методах анализа, обосновании и проверке уже существующих гипотез. «Я убеждён в том, что развитие науки зависит от свободной конкуренции идей», — отмечал К. Поппер. Отдавая предпочтение идеям, учёный всё же

констатировал: «Мы не наталкиваемся неожиданно на наши восприятия и не плывем пассивно в их потоке, мы действуем активно — мы «делаем» наш опыт. Именно мы всегда формируем вопросы и задаём их природе, именно мы снова и снова ставим эти вопросы так, чтобы можно было получить ясное “да” или “нет”» [7, с. 228].

Интуитивистский подход предполагал доминирование в акте открытия интуиции и иррациональной деятельности, приводящих к мгновенному рождению новых образований. Процесс изучения такого рода открытий весьма затруднителен, так как авторские отчёты в этих ситуациях далеко не всегда оказываются достаточно адекватными и полными.

Комплексный подход (в отдельных исследованиях он называется диалектическим или системным подходом к научному открытию) предполагает рассмотрение феномена с различных взаимодополнительных позиций. По мнению Г. И. Рузавина, процесс исследования детерминируется «социально-историческими, методологическими, мировоззренческими и конкретными научными требованиями к условиям и не сводится к совокупности случайных открытий, внезапных озарений» [8, с. 48].

Проанализировав крупные научные открытия, М. Г. Ярошевский пришёл к выводу, что за каждым открытием, фиксируемым на языке науки в виде нового знания о закономерностях и свойствах материального мира, знания, истинность которого определяется степенью независимости от человека и человечества, действуют мощные факторы — предметно-логические, социальные, психологические. Интеграция вышеперечисленных факторов и «порождает научное открытие» [9, с. 85]. К числу основных объектов открытий в науке, подлежащих правовой охране, О. В. Давыдов относит явления, свойства, закономерности [10]. В последнее время рекомендованы к регистрации и другие объекты: идеи, принципы, теории и т. д.

Процесс возникновения педагогического опыта в научной литературе второй половины XX века представляется как диалектика взаимодействия

теории и практики. Данный процесс, по мнению А. Левшина, имеет спиралевидную форму: от общей педагогической идеи к опытному поиску, затем к усовершенствованию практики и одновременно от практики к более полному развитию идеи. «Педагогический опыт есть превращение общей педагогической идеи в конкретную учебно-воспитательную практику», — подчёркивает учёный [11, с. 24]. Согласно А. Левшину, такое превращение может осуществляться разными путями. В одном случае это путь «эмпирического накопления отдельных способов, приёмов, форм претворения в жизнь данной идеи, в другом — активное творческое преобразование педагогической идеи в целостную и динамическую систему, когда сама идея получает мощный толчок для развития и педагогическая теория поднимается на более высокую ступень» [11, с. 25].

По мнению Э. И. Моносзона, педагогический опыт подтверждает правильность и жизненность педагогической теории. Он является результатом применения теоретических положений на практике [12].

С. А. Бронников и Э. П. Бронникова возникновения инновационного педагогического опыта связывают с творческой переработкой в педагогическом процессе новаторского опыта учителей-практиков и научно-педагогических открытий, дающих педагогический эффект [13].

Н. В. Бурдаков рассматривает формирование эффективного педагогического опыта как процесс преобразования предмета до состояния, соответствующего результату воплощения педагогической идеи. Учёный выделяет следующие процедуры данного процесса: осознание, постановка, формулирование актуальной учебно-воспитательной проблемы; выдвижение педагогической идеи, намечающей выход из проблемной ситуации и его результаты; разработка замысла и плана воплощения педагогической идеи; практическая реализация плана [14].

А. М. Цирульников выделяет этапы становления опыта педагога на основе потребностей практики: на *начальном этапе* опыт педагога нацелен на устранение противоречия с прежним опытом решения определённых

задач и предстаёт в относительной независимости, контрасте с традиционной педагогической практикой. На *втором этапе* педагогический опыт включается в традиционную практику. Присоединение нового компонента приводит к перестройке связей, трансформации как самого нового опыта, так и сложившейся практики. Главная тенденция дальнейшего становления опыта — создание новой целостности педагогического процесса, интеграции основных социальных и педагогических влияний на ребёнка и коллектив [15].

Рассмотрение процесса создания нового педагогического опыта, по мнению А. Н. Шиминой, следует начинать с этапа функционирования массовой практики. Частный педагогический опыт не стоит брать в расчёт, так как он не приводит к созданию теоретических обобщений. «Для выражения результатов опыта в категориальной форме теории конкретный опыт должен быть взят в историческом измерении и соотнесён с итогами развития всей человеческой культуры», — пишет А. Н. Шиминова [16, с. 18].

Педагогический опыт создаётся не на пустом месте. Его почвой является богатейший прошлый опыт обучения и воспитания, обобщённый в педагогической теории и методике. «Созданный учителем опыт представляет собой либо практическое подтверждение известных уже рекомендаций, либо новый шаг в их дальнейшем развитии», — пишет А. Левшин [11, с. 22].

Опыт любого педагога содержит творческие элементы. Утверждение об отсутствии новизны в опыте означает лишь то, что он укладывается в рамки уже известных педагогических рекомендаций не шаблонно, а разнообразно. Такой опыт считается **массовым**. В его недрах, согласно А. Левшину, и зарождается новый, более эффективный, опыт.

Процесс появления нового педагогического опыта во многом определяется развитием педагогики. Она, как и любая другая наука, развивается вглубь и вширь. Не исследованные наукой проблемы обучения и воспитания, разработанные учёными и практиками концепции, иные

подходы к трактовке природы педагогических явлений обуславливают развитие педагогики *вглубь*, подъём практики на более высокий уровень.

Утвердившись, новая теория развивается *вширь*. Её положения распространяются на разделы педагогики и методики, проникают в массовую практику. Совместный опыт творческих учителей становится источником множества вариантов педагогического приложения идей, выдвинутых наукой. На этом этапе зарождается **передовой** педагогический опыт. Он может появиться и в ходе изобретения опытными учителями новых методов, приёмов и средств обучения, разработки авторских методик преподавания предмета, создания новых типов пособий. Возникший опыт представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, извлечённых учителем из собственной педагогической практики. Он легко претворяется обратно в практику, но не в прежнюю, когда ещё не было самого опыта, а в новую.

Опыт, именуемый в педагогике **новаторским**, появляется там, где творческие учителя обращают особое внимание на актуальные и не разработанные наукой проблемы. Поиск путей их решения заставляет практиков выходить за пределы научно-педагогического знания. Новаторский опыт представляет собой практическую догадку учителя о возможности более совершенной теории. Новаторство связано с коренной перестройкой условий, содержания и форм деятельности учителя, созданием новых педагогических систем и технологий в границах общепринятых теоретико-концептуальных моделей образования. **Новаторский опыт возникает поэтапно. В начале он функционирует в относительной независимости от регламентируемой учебно-воспитательной практики, затем включается в её состав, а на завершающем этапе преобразует практику.**

В становлении новаторского опыта ориентировочно выделяются три этапа. *На первом этапе* опыт функционирует в относительной независимости от регламентируемой учебно-воспитательной практики, *на втором* — частично включается в её состав, *на третьем* — преобразует практику, приводя к новой целостности педагогического процесса.

В конце 90-х годов XX века возникла ситуация методологической практики, когда проблема педагогической науки не могла быть решена в определённой нормативной области. Средства её решения учёные стали искать в надсистемах: научной дисциплине — инноватике и научно-познавательной деятельности субъекта. Поэтому при исследовании вопроса «Как возникает и развивается инновационный педагогический опыт?» мы опирались на труды учёных, рассматривающих проблему открытий с позиций инновационной педагогики.

Проблема нововведений в общенаучном плане освещается в работах С. В. Дудченко, Н. И. Лапина, Ю. Л. Неймера, А. И. Пригожина, Б. В. Сазонова, Н. П. Степанова, Т. А. Эленурма и др.

Основы общей и педагогической инноватики изложены в трудах А. А. Арланова, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Л. А. Коростылёвой, А. А. Тряпицыной, И. И. Цыркуна, Н. Р. Юсуфбековой и др.

Основными понятиями инноватики являются **нововведение** и **инновация**. Нововведение рассматривается как комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой или лучшего удовлетворения уже известной потребности людей. Одновременно это есть процесс сопряжённых с введением данного новшества изменений в социальной и общественной среде.

Путь нововведения от идеи новшества до его применения потребителем называется **инновационным процессом**. Выделяют две формы инновационного процесса: простое воспроизводство нововведения (новшество изготавливается в той организации, где оно было освоено) и расширенное воспроизводство (нововведение распространяется на множество организаций).

В отечественной литературе педагогическая инновация трактуется как внедрение (введение) нового в образование, то есть деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового в

образовании. Обычно инновацию связывают с чем-то новым, которое является продуктом творчества и имеет общественную значимость.

В. И. Загвязинский к новому в педагогике относит не только идеи, подходы, методы, технологии работы с человеком и коллективом (их изучение, совершенствование, преобразование), которые в представленном виде ещё не выдвигались, но и отдельные элементы обучения и воспитания, которые несут в себе прогрессивное начало [...].

Т. И. Шамова и Г. М. Тюлю определяют педагогические инновации как специфическую форму передового опыта и отождествляют их с радикальными новшествами. Специфичность инноваций, по их мнению, заключается в том, что они всегда содержат новое решение актуальной проблемы, их использование приводит к изменению уровня развития обучающихся, а их внедрение вызывает качественные изменения других компонентов системы. По утверждению авторов, педагогические инновации представляют собой содержательную сторону инновационного процесса и состоят из научной идеи, технологии и замыслов её реализации. Процесс перехода системы из одного состояния в другое на основе инноваций они называют нововведением [17].

Примерно такую же позицию занимает А. Я. Найн. Под инновацией учёный понимает принципиально новый подход, новую идею, существенно изменяющую сложившуюся технологию обучения. Таким образом, А. Я. Найн различает инновацию и новшество не как процесс и средство, а по степени их новизны: абсолютная и относительная [18].

Анализ литературы по инновационной проблематике свидетельствует о наличии различных типологий нововведений. Этот факт объясняется содержательной сложностью нововведений, а также многообразием подходов к их осуществлению. Наиболее полно варианты типологии нововведений представлены А. И. Пригожиным. Он выделяет два типа новшеств: материально-технические и социальные. Педагогические новшества учёный относит к социальным [19].

Сложность понятия «нововведение» является одной из причин возникновения проблемы моделирования инновационных процессов. В исследованиях В. С. Дудченко, И. В. Жежко, А. Г. Кругликова, Н. И. Лапина, И. Перлаки, Б. С. Сазонова, Н. П. Степанова предлагаются различные подходы к решению этой проблемы. Нам импонирует подход Н. И. Лапина, который рассматривает инновационный процесс в контексте инновационной деятельности. Учёный предлагает описывать инновационные процессы в виде линейной последовательности, стадий процесса. Цикл простого воспроизводства нововведения включает стадии: *формирование предпосылок нововведения; создание новшества; распределение новшества среди потребителей; использование и потребление новшества*. Цикл расширенного воспроизводства нововведения включает дополнительно к перечисленным ещё две стадии: распространение методов производства новшества и форм его применения; широкое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности.

Завершая рассмотрение нововведений, их логическое обоснование, следует акцентировать внимание на том, что инвариантной составляющей акта открытия является проблемно-ориентированный контекст. «Подлинное открытие всегда связано с решением проблем», — подчёркивает И. И. Цыркун [20, с. 43]. Следовательно, нововведение в большинстве ситуаций будет проблемно-ориентированным процессом. Элементами модели нововведения могут выступать: известное знание, опыт; проблемная ситуация; научная проблема; само открытие и его реализация посредством проекта, конструкции, апробации и рефлексии.

Список цитированных источников

1. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. — Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1995. — 176 с.

2. Андреев, М. Д. Методологические основы познания социальных явлений / М. Д. Андреев // 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. 78—84.

3. *Копнин, П. В.* Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. — М. : Наука, 1973. — 464 с.

4. *Безрукова, В. С.* Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.01 / В. С. Безрукова. — Казань, 1983. — 404 с.

5. *Бекон, Ф.* Афоризмы об истолковании природы и царства человека / Ф. Бекон // Соч. : в 2 т. — М., 1978. — Т. 2. — С. 12—80.

6. *Рузавин, Г. И.* Научная теория. Логико-методологический анализ / Г. И. Рузавин. — М. : Мысль, 1978. — 244 с.

7. *Пуанкаре, А.* О науке / А. Пуанкаре. — М. : Наука, 1990. — 735 с.

8. *Поппер, К.* Логика и рост научного знания / К. Поппер // Избранные работы. — М. : Прогресс, 1983. — 604 с.

9. *Рузавин, Г. И.* Проблемы методологии научного поиска / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. — 1985. — № 10. — С. 40—48.

10. *Ярошевский, М. Г.* Логика развития науки и научное открытие / М. Г. Ярошевский // Методологические аспекты изучения деятельности мозга : материалы Международного симпозиума 1983 г. — М. : Наука, 1986. — С. 67—85.

11. *Давыдов, О. В.* Объект научного открытия / О. В. Давыдов. — Минск : Высшая школа, 1986. — 142 с.

12. *Левшин, А.* Проблемы педагогического опыта / А. Левшин // Народное образование. — 1967. — № 1. — С. 20—29.

13. *Моносзон, Э. И.* Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта / Э. И. Моносзон // Советская педагогика. — 1979. — С. 4—12.

14. *Бронников, С. А.* Передовой педагогический опыт в современных условиях / С. А. Бронников, Э. П. Бронникова. — УФА : БИРО, 2009. — 188 с.

15. *Бурдаков, Н. В.* Передовой педагогический опыт: формирование, обобщение, использование (методология, теория, практика) / Н. В. Бурдаков. — Красноярск : КГПИ, 1992. — 192 с.

16. *Цирульников, А. М.* Этапы становления опыта педагогов-новаторов / А. М. Цирульников // Новые исследования в педагогических науках. — М. : Педагогика, 1984. — Вып. 2. — С. 53—56.

17. *Шимина, А. Н.* К определению сущности опыта / А. Н. Шимина // Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях / под общ. ред. Я. С. Турбовского. — М. : Мин-во просв. СССР, 1983. — 70 с.

18. *Загвязинский, В. И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. — Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 1990. — С. 5—14.

19. *Шамова, Т. И.* Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма её развития / Т. И. Шамова, А. И. Калинин, Г. М. Тюлю. — М. : Прометей, 1993. — 192 с.

20. *Найн, А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн. — Челябинск, 1995. — 126 с.

21. *Пригожин, А. И.* Нововведения: стимулы и препятствия: Социал. пробл. инноватики / А. И. Пригожин. — М. : Политиздат, 1989. — 270 с.

22. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск : Тэхналогія, 2000. — 326 с.

Окончание — в № 5 за 2017 год.