

Классическую литературу учащимся следует представлять не в статике великих имен и произведений, а в развитии, противоречиях, динамике, обусловленных процессом изменения жизни. Э. Хемингуэй на примере своей повести «Старик и море» раскрыл смысловую бесконечность художественного произведения: «Я попытался дать настоящего старика и настоящего мальчика, настоящее море и настоящую рыбу, и настоящих акул. И если это мне удалось сделать достаточно хорошо и правдиво, они могут быть истолкованы по-разному» [3, с.20]. Добиваться же сходства эмоциональных реакций учащихся или невозможно, или губительно для искусства.

Как писал Г. Адамович, «при всем желании не говорить о себе, этого не избежать, когда хочешь сказать что-нибудь не совсем общее. Убрать себя со своей дороги нельзя. Здесь «я» не цель, а средство, не объект, а призма» [1, с. 155].

Одно из самых глубоких противоречий, которое чувствует каждый преподаватель литературы, обращаясь к изучению художественного произведения, – это стремление к объективности и невозможность не быть субъективным. Признавая многозначность художественного произведения, неисчерпаемость скрытых в нем смыслов, мы нередко ищем в художественном произведении нечто, себе соответствующее. Так и ученик воспринимает литературный текст сквозь призму своего личного опыта.

Поэтому, на наш взгляд, позиция учителя на уроке – это позиция хотя и более опытного, но в принципе равноправного читателя, готового обдумать мнение учеников и даже в случае резко ошибочного суждения сохраняющего уважение к нему и признающего законность и необходимость каждого этапа духовного развития ребенка.

Главная задача учителя – организация условий для естественного возникновения, проявления и сохранения индивидуальных реакций школьников. Очень важно, чтобы ученик научился сопереживать герою, а не только его оценивать.

Анализ художественного произведения может оказывать нравственное воздействие на ученика, если это и его автопортрет, его система ценностей, тропинка в его духовный мир. Полемика о писателе, о герое – это, в конце концов, противостояние разных образов мира, разных жизненных позиций. Нельзя проникнуть в духовную сферу, не опираясь на главную, несущую конструкцию – ценностную систему личности, проявляющуюся в иерархии предпочтений и неприятий, характере и уровне идеалов.

Только опираясь на восприятие учащихся, их личностные реакции, учитель обогащает духовный опыт читателя-школьника, раскрывая нравственное содержание художественных произведений.

#### *Литература*

1. Адамович, Г. Комментарии / Г. Адамович // Знамя. – 1990. – № 3.
2. Лихачев, Д.С. Еще раз о точности литературоведения / Д.С. Лихачев // Русская литература. – 1981. – № 1.
3. Хемингуэй, Э. Избранные произведения: в 2 т. / Э. Хемингуэй. – М., 1959. – Т. 1.

*Л.А. Козинец (Минск, Беларусь)*

### **НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ПОНЯТИЯ «ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ»**

Накопленный за последнее двадцатилетие педагогический опыт в общеобразовательной школе славянских государств требует глубокого изучения, осмысления с позиций педагогической инноватики. Решить задачу на должном уровне не представляется возможным по причине неадекватности выбора педагогических категорий: «прогрессивный опыт», «передовой опыт», «новаторский опыт». Возникает необходимость обозначения и развития новых категорий. В связи с этим представляется важным анализ научных подходов к определению понятия «передовой педагогический опыт».

В педагогической литературе насчитывается свыше 40 определений передового опыта. Ученые рассматривают его как практику, которая прокладывает дорогу ранее неизвестному в науке (М.Н. Скаткин); совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, применяемых в решении педагогических задач (В.И. Журавлев); результат творческого поиска школ и учителей, открывающего новые педагогические факты и существенно модифицирующие существующие формы, методы и приемы учебно-воспитательной работы (Э.И. Моносзон); высшую форму проявления постоянно воспроизводимой части практики в сфере педагогической действительности, обеспечивающую достижение максимально возможных результатов при рациональном использовании времени (И.Ф. Кривонос).

Недостаточность вышеперечисленных определений проявляется в том, что обращается внимание только на одну сторону передового педагогического опыта: открытие «новых педагогических фактов», создание ценностей,

ранее неизвестных в науке и школьной практике» [2, с. 13]. Наиболее близки к искомой истине те ученые, которые учитывают многогранность и сложность явления, различные его уровни и категории (Ю.К. Бабанский, В.И. Бондарь, С.А. Лицерава, С.Я. Турбовской, Р. И. Хозяинов).

Обстоятельное определение термина «педагогический опыт» дал Ю.К. Бабанский. Он выделил три его категории: опыт, в котором содержатся «принципиально новые, не описанные в теории подходы к решению учебно-воспитательных задач»; который раскрывает «практические пути реализации тех или иных известных теоретических идей»; в ходе которого часто «осуществляется проверка эффективности тех или иных выводов и рекомендаций, полученных в экспериментальных условиях» [1, с. 14]. Ученый также обстоятельно разработал критерии оценки передового опыта, основания его классификации (по степени научной обоснованности, продолжительности функционирования, по уровню эффективности, степени проявления творческой новизны), которые существенно дополнили определение передового педагогического опыта с позиций концепции оптимизации.

Значительный вклад в решение проблемы внес С.Я. Турбовской. Согласно разработанной им концепции изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе передовым считается такой опыт, который «способен в современных условиях удовлетворять актуальные потребности практики обучения и воспитания» [3, с. 9]. Данное определение характеризуется тремя особенностями:

- подвижность и динамичность оснований, фиксируемых в виде выявленных потребностей;
- конкретная содержательная направленность поиска;
- реалистическая ценность конкретно-исторических возможностей педагогического опыта.

Признание Я.С. Турбовским конкретно осознанной и сформулированной потребности как основы выявления и критериальной оценки опыта позволило ученым вырваться из границ теоретических рассуждений, определить степень актуальности опыта в зависимости от актуальности потребности, а также определить пути изучения педагогического опыта.

С.Я. Лицерава попыталась раскрыть сущность передового опыта путем установления его характерных черт и основных признаков. По её мнению, в определении сущности понятия необходимо отталкиваться от базового качества, на основе которого складываются другие черты и признаки передового опыта. Таким базовым качеством выступает положение о том, что передовой опыт – это «опыт развивающийся, своевременно осваивающий новые пути, методы и средства решения задач, выдвигаемых жизнью» [2, с. 21].

Исходя из сущности общего родового понятия «передовой», а также всего наработанного по данной проблеме в педагогике, С.Я. Лицерава дает следующее определение передового педагогического опыта: «постоянно развивающийся и обновляющийся, характеризующийся, во-первых, наиболее успешным решением учебно-воспитательных задач как в рамках и на уровне действующих нормативных документов, научно-методических рекомендаций и существующей практики, так и осваивающий на практике новое (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 [2, с. 26].

В данном определении отражены четыре категории передового педагогического опыта, а также представлена определенная градация категорий в их соотносительности с педагогической наукой и требованиями жизни.

Приведенные выше определения свидетельствуют о многогранности содержания понятия «передовой педагогический опыт». Каждый ученый рассматривает опыт с позиции той функции, которая его более всего интересует. Ни одно из определений в отдельности не может претендовать на универсальность и единственную верность формулировки. В совокупности же эти определения вполне раскрывают содержание термина. Они дополняют друг друга, отражая различия возможных исследовательских подходов, нужды и запросы педагогической практики, разные стороны исследуемого объекта, разнообразие функций передового педагогического опыта.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что передовой опыт – характеристика динамичная и многоплановая. Вопрос требует серьезного дальнейшего исследования.

#### *Литература*

1. Бабанский, Ю.К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука // Советская педагогика. – 1977. – № 11. – С. 14-17.
2. Лицерава, С. А. Теоретические и организационно-методические основы изучения педагогического опыта / С. А. Лицерава. – Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 1987.
3. Турбовской, Я.С. Теоретические основы концепции изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской // Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях. – М., 1983.