

ОБОБЩЕНИЕ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА

Г. Х. ВАЛЕЕВ, (с)

Распознавание, изучение и обобщение содержания нового опыта является важной теоретической и практической проблемой. Многие учителя и методисты затрудняются при решении задачи обобщения педагогического опыта. Это связано с недостаточной определенностью соответствующих путей обобщения в контексте системно-целостного подхода. Отсутствие общих теоретических подходов на практике приводит к тому, что порой за содержание нового педагогического опыта выдается обещание будущих результатов. Особую роль проблемы обобщения нового опыта подчеркивает П. В. Копнин: "Изучение и обобщение передового опыта выполняет в гносеологическом отношении две функции: 1) оно служит проверкой ранее выдвинутых теоретических построений, носящих гипотетический характер и 2) составляет основу новых больших теоретических обобщений" [1, с. 159].

Важно организовать изучение педагогического опыта целостно и всесторонне, опираясь на системный подход, достоинство которого заключается в том, что с его помощью можно выявить и представить сумму разрозненных явлений в качестве единой взаимозависимой совокупности, когда каждый элемент внутри этой системы рассматривается, с одной стороны, как автономная часть, а с другой - как самостоятельная сложная система, включающая в себя другие элементы.

Процесс обобщения педагогического опыта включает в себя следующие процедурные этапы: распознавание его специфики, интерпретация и описание. В период восприятия и предварительного знакомства применяются эмпирические методы сбора информации (опрос, наблюдение, работа с документацией и др.), идут процессы распознавания особенностей педагогического опыта, его интерпретации, происходит преобразование и моделирование педагогической деятельности учителя,

учебных действий учащихся, выявляется специфика в учебно-воспитательной работе учителя, основной упор делается на теоретические методы исследования.

На этапе описания весь собранный материал обобщается, систематизируется и излагается в литературно обработанной форме с целью пропаганды и распространения. Результат может быть изложен в виде педагогической монографии, методических рекомендаций, научной статьи, доклада, реферата, дипломной или курсовой работы и т.п. В основном здесь применяются законы, методы и приемы формальной логики - объяснение, доказательство, классификация и др., что необходимо для построения научного дискурса.

Рассмотрим каждый из обозначенных этапов подробнее. Этап распознавания педагогического опыта начинается с создания гипотезы о воспринимаемом объекте, которая может быть сформулирована на основе априорной модели объекта или его предварительного анализа. Затем уточняется представление об объекте, что предполагает проверку гипотезы и требует дополнительного анализа объекта с использованием контекстуальной информации и других источников знаний. Для определения целого необходимо определить его части и рассмотреть их в составе целого. Целостный процесс восприятия педагогического объекта возможен лишь в рамках гипотезы о всесторонне воспринимаемом объекте.

Перед исследователем может быть поставлена задача обобщения опыта работы того или иного педагога, того или иного образовательного учреждения. В большинстве своем речь может идти об обобщении массового педагогического опыта, отличающегося от передового опыта учителей-новаторов. Массовый - это опыт типичных школ и внешкольных учреждений, отражающий достигнутый уровень развития педагогической практики и реализующий в ней достижения педагогической науки. Основное отличие опыта работы типичных школ от передового заключается в том, что

в последнем достигается высокий результат образовательной деятельности, в нем присутствуют элементы новизны, оригинальности и новаторства.

Относительно последнего признака заметим, что нередко субъективный подход к оценке нового в большей степени зависит не от работы учителя и его достижений, а от позиции исследователя, обобщающего его опыт. Ф. Ш. Терегулов считает, что "любая педагогическая деятельность, любой педагогический опыт, хотя бы в небольшой степени, всегда является самостоятельным и несет в себе новизну" [2, с. 198].

Дело в том, что педагогическое новшество может быть выделено на разных уровнях. Согласно позиции Ф. Ш. Терегулова [2, с. 199], при обобщении опыта новизну можно найти у каждого учителя на одном из трех уровней: теоретических идей и положений; методических рекомендаций и принципов; индивидуального педагогического мастерства, педагогической техники.

Исследователи проблемы обобщения педагогического опыта в качестве основных критериев указывают на новизну, оптимальность, соответствие достижениям педагогической науки, результативность и др. Все вышеназванные критерии по сравнению с критерием результативности отличаются субъективным подходом к выдвиганию того или иного образовательного учреждения в качестве носителя передового опыта, некоего образца. Например, новизна, как было отмечено выше, проявляется в работе каждого учителя на том или ином уровне. Критерий оптимальности предполагает оптимальное сочетание используемых приемов, методов и содержания педагогической деятельности, что похоже на "масло масляное", так как сам термин может быть определен только через понятие результативности.

Критерий соответствия достижениям педагогической науки основан на предположении, что теория всегда идет впереди практики, прокладывая для нее перспективные пути, прогнозируя будущие результаты. Однако это не всегда так, поэтому критерий научности может стать тормозом на пути

прогресса не только при оценке практики, но даже и оригинальных гипотез внутри самой педагогической теории.

Главным критерием определения передового педагогического опыта является высокая результативность, так как обоснованное суждение о работе можно вынести лишь при получении конечных результатов, а не запланированных достижений. Критерий результативности нуждается в пояснении. Она сводится к уменьшению учебного времени на проработку материала при одновременном увеличении объема усвоенных знаний, умений и навыков. Критерий результативности характеризуется через понятия интенсивности и эффективности педагогического труда. Высокая интенсивность понимается либо как экономия времени, либо как резкое количественное увеличение усвоенного учебного материала при тех же затратах времени, что и раньше. М. Н. Скаткин и О. С. Богданова подчеркивали: "Более передовым является тот опыт, который обеспечивает положительный результат при меньшей, чем обычно, затрате времени и сил учителя и учеников. Нельзя считать передовым опыт, при котором высокий уровень знаний по одному предмету достигается за счет других дисциплин" [3, с. 62].

Высокая эффективность педагогического труда проявляется в том, что при тех же затратах времени, помимо традиционного усвоения материала, происходят целенаправленные изменения в психике учащихся: развивается интеллект, формируется креативность мышления, воспитываются нравственные качества личности. Эффективность означает достижение устойчивого многолетнего положительного результата в обучении и воспитании. Необходимо, чтобы ученики овладевали прочными и твердыми знаниями программного материала, становились развитыми, а не просто знающими людьми. Косвенным образом на это обращали внимание М. Н. Скаткин и О. С. Богданова: "Только тот опыт обучения, - читаем мы в монографии "Методы педагогических исследований", - можно считать действительно положительным, который обеспечивает значительные сдвиги

в общем развитии школьников. Показателями этого могут служить возросшая наблюдательность учащихся; умение анализировать и синтезировать, абстрагировать и обобщать, а в области практических действий - умение провести детальный анализ объекта, подлежащего изготовлению, выделить необходимые рабочие операции, наметить их последовательность; в процессе работы контролировать свои действия, соотнося заготовку и образец, и вовремя вносить необходимые коррективы в свои действия" [3, с. 61].

Итак, этап распознавания педагогического опыта предполагает отделение передового опыта от массового по критерию "результативность" путем определения устойчивых положительных результатов педагогической деятельности. Тем самым передовой опыт обособляется из массового. При определении результативности обучения нельзя допускать откровенного очковтирательства, живучей повседневной процентомании, преднамеренного завышения отметок. Отличники и двоечники всегда есть и в слабом, и в сильном классе; другое дело, какое педагогическое содержание кроется за этими "двойками" и "пятерками" в том или ином случае.

Этап интерпретации педагогического опыта характеризуется распознаванием и обработкой новой информации. Этой проблемой в 60-х гг. XX в. начали заниматься специалисты в области физиологии мозга и вычислительной техники, которые хотели понять механизм возникновения реакции организма на воздействие среды. Теоретические находки того периода во многом актуальны для современного понимания процессов распознавания содержания передового педагогического опыта.

Образы внешнего мира не заложены в человеческий мозг изначально, они не передаются по наследству от родителей к детям. Это продукт творческой работы человеческого мозга. Восприятие объектов внешнего мира - процесс достаточно объективизированный, тогда как переработка воспринимаемой информации головным мозгом зависит от теоретической подготовленности и направленности исследователя, от корректности

выдвинутой рабочей гипотезы, от уровня и качества научной методологической рефлексии. Исследователь, не владеющий методологической грамотностью, не знающий основ педагогической теории, уподобится начинающему велосипедисту, которого так и тянет проехать мимо ровного места и уверенно свалиться в канаву, помимо и вопреки его желаниям.

Образ внешнего мира представляет собой продукт нашего восприятия, соотнесенный с определенной категорией, поэтому основная функция головного мозга заключается в отделении ценной информации от "шума". Соответственно процесс распознавания содержания нового педагогического опыта заключается в сочленении разрозненных педагогических действий в стройную теоретическую систему.

Изучая педагогический опыт, анализируя и обобщая его целостно и всесторонне, обратим особое внимание на следующие вопросы: что удастся учителю лучше, чем другим? Каким образом получены положительные результаты его образовательной деятельности? За счет каких факторов он добивается увеличения производительности своего труда? Какие ограничения имеются для воспроизводства и тиражирования данного опыта?

В целях всестороннего анализа при обобщении педагогического опыта следует применять системный подход, который заключается в том, что педагогический объект рассматривается как целостный феномен, состоящий из частей, связанных между собой определенными отношениями. Так, образовательная деятельность может быть рассмотрена как процесс обучения и воспитания, разделенный на урочную и внеурочную работу. Обыкновенный школьный урок может предстать структурой, состоящей из деятельности учителя и деятельности учащихся. Преподавание может быть выражено в виде организационных форм подачи учебного материала, методов взаимодействия с учащимися, а методы могут состоять из приемов, которые расчленяются на отдельные действия и т.д. При этом перечисленные дидактические средства на практике сочетаются, взаимосвязаны,

разъединить их можно лишь теоретически, мысленно абстрагируясь от конкретной ситуации.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже в психологии познания выделил две фазы: ассимиляции и аккомодации. Первая - это включение нового объекта в старые схемы, освоение нового в компонентах старых, объединение частных в более общую. Ассимиляция протекает в виде таких логических операций, как: классификация, объяснение, доказательство. Аккомодация есть перенос актуализирующихся исходных схем применительно к новым объектам путем изменения их структуры посредством конструирования новых схем. Следовательно, обобщение педагогического опыта может быть произведено либо как ассимиляция в рамках существующей педагогической теории, либо как аккомодация путем создания новой педагогической системы.

Согласно закону единства и борьбы противоположностей, противоречия являются движущей силой всякого развития, поэтому диагностика опыта работы учителя должна начинаться с анализа педагогических противоречий и найденных путей их преодоления. Следовательно, суть обобщения педагогического опыта заключается в выявлении системы методических приемов, разработанных тем или иным педагогом для преодоления конкретных педагогических противоречий.

Ф. Ш. Терегулов [2, с. 45] считает, что конечный результат деятельности учителя определяется тремя компонентами: уровнем общепедагогических знаний, мастерством владения методиками преподавания школьных предметов и ведения воспитательной работы, а также сформированностью педагогического мышления, наличием морально-этического потенциала. Следовательно, в процессе обобщения педагогического опыта эти компоненты и следует диагностировать. Из перечисленных наиболее сложна диагностика третьего компонента, т.е. определение эмоционально-ценностной сферы.

Описание выявленного, изученного передового педагогического опыта является заключительным этапом. Оно должно соответствовать требованиям

системного, целостного подхода, как и два предыдущих этапа. Согласно методологическим общенаучным требованиям, целостное описание класса объектов должно отвечать двум основным условиям: во-первых, все объекты данного класса соответствуют данному предположению; во-вторых, ни один объект другого класса не удовлетворяет ему. Целостность восприятия предполагает, что все источники информации должны по возможности перерабатываться одновременно, а не последовательно.

Существуют два вида целостного описания объектов: шаблонное и структурное. Первое предполагает представление объекта в системном виде, когда, например, предварительно задано, что описание должно быть произведено с позиций марксистской философии и отечественной традиционной педагогики. Принятые для систем компоненты (цели, задачи, принципы, содержание, методы, формы, средства и результат) регламентируются, как правило, политическими требованиями, превращая образовательную деятельность в некий шаблон, придавая ей командно-административную направленность. Шаблонное описание педагогических явлений пригодно лишь в тех случаях, когда ему подлежат те педагогические системы, основные свойства и характеристики которых хорошо разработаны.

Структурное описание устанавливает взаимосвязи между элементами, деталями, отдельными действиями и приемами, применяемыми в образовательной деятельности, уточняет причинно-следственные отношения, существующие внутри педагогической структуры. Каждый из отдельных элементов, рассматриваемых в ней, может, в свою очередь, быть объектом, подвергнутым аналитическому описанию. Все это приводит к значительному усложнению процедуры структурного описания педагогической действительности, зато полезно в ситуации функционирования нестандартных объектов с высокой степенью изменчивости, например, для описания индивидуального творческого стиля педагогической деятельности конкретного педагога-новатора, работающего в традиционной школе.

Итак, обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода происходит следующим образом. Сначала выдвигается предположение о воспринимаемом объекте, выделяются и интерпретируются его составные части, после чего делается попытка сконструировать из частей некое целое для проверки истинности исходной гипотезы. Воспринимаемый объект интерпретируется в рамках какого-либо целостного образования, внутри системы, потому что, изучая детали объекта, невозможно с уверенностью судить об объекте в целом. Целостное описание педагогических объектов может быть либо шаблонным, либо структурным. Первое пригодно в тех случаях, когда дополнительно исследуется известное явление, структурное описание - при недостаточной изученности содержания педагогического опыта. В процессе распознавания исследователь принимает во внимание знания о педагогической специфике объекта, предысторию развития существующей ситуации обучения, а также информацию общего контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котин П. В. Гипотеза и познание действительности. Киев, 1962.
2. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. М., 1991.
3. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. М., 1979.