

Педагогический опыт в универсуме инновационной культуры

Игнатьева Г.А., д-р пед. наук,
зав. каф. педагогики и андрагогики

Тулупова О.В., канд. пед. наук,
доцент каф. педагогики и андрагогики

Начало XXI века характеризуется значительно более высокими темпами общественного развития, чем раньше. Крупные изменения произошли и продолжают происходить во всех сферах общественной жизни. Эти изменения естественным образом выступают своего рода «вызовами» по отношению к системе образования, которая хотя и является «консервативным» общественным институтом не может оставаться неизменной, когда все вокруг изменяется. При этом важно, чтобы темпы осуществляемых в образовании изменений соответствовали общественным потребностям и проводимые изменения приводили к желаемым результатам, т.е. были эффективными. Опыт реформирования образования у нас в стране и за рубежом свидетельствует о том, что, если учителя не становятся субъектами инновационной деятельности, активными со-творцами новой практики образования, то проводимые изменения не дают желаемых результатов. Главным ресурсом современного развивающего и развивающегося образования становится педагог, обладающий уникальной практико-преобразующей компетенцией, т.е. способный выделить актуальные проблемы, характерные для конкретной образовательной ситуации и определить способы и средства их решения.

На повестке дня новые объекты инновационных преобразований - собственная педагогическая деятельность и управление образованием. Однако существующие подходы к культурно-нормативному оформлению образовательных инициатив и изменений образовательной практики сегодня не позволяют в полной мере сделать эти новшества эффективным средством профессионально-личностного развития педагогов, их авторов.

Новые возможности работы с педагогическим опытом связаны с распространившимся в педагогическом сообществе явлением, охарактеризованным по инициативе В.И. Слободчикова термином «диссеминация». Данное явление представляет собой процесс внедрения результатов проектной деятельности в массовую образовательную практику. В феномене диссеминации в настоящее время отразились и достижения инновационной образовательной практики: системность нововведений; наличие исследовательской деятельности педагогов и учащихся; системная реализация таких видов деятельности как проектирование, программирование, исследование, стратегирование, экспертиза, рефлексивное управление, и проблемы развивающегося образования: избыток многообразия и его нерегулированность; отсутствие эффективных способов стимулирования инноваций; неопределенность субъектов развития образования и механизмов их поддержки.

Процесс диссеминации на современном этапе образования связан с установлением новых отношений педагогической практики и науки. Наука

претерпевает изменения как механизм рефлексии общества над педагогической реальностью (И.А. Колесникова)¹. Но еще большие изменения как содержательные, так и организационные претерпевает и само образовательное пространство.

Специфика развития образовательной практики на современном этапе заключается в выявлении и нормативном закреплении структур, способных самоподдерживать устойчивость развития образования, а также разработке механизмов реализации ими инновационной функции. Такие структуры, уже существующие или вновь создаваемые, должны быть способными обеспечивать процессы ценностно-смыслового самоопределения в образовании, производство многообразия образовательной практики и одновременного его регулирования посредством деятельности субъекта развития образования. Главным ресурсом развития в этих условиях становится педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен за счет освоения принципиально новой – практико-преобразующей компетенции. Становление нового педагогического профессионализма характеризует увеличение наукоемкости педагогической деятельности, возрастание объема и качества проектной и исследовательской составляющих в составе практической педагогической деятельности. Складывается принципиально новое представление о педагогическом опыте и его роли в развитии образования, отличающееся тем, что на первый план в работе с опытом выходит его опережающая, практико-преобразующая функция.

Историческая реконструкция категории «педагогический опыт»

Педагогическая наука на протяжении всей истории развития педагогики изучала педагогическую практику: находки, идеи, гипотезы, решения различных педагогов. Еще великий немецкий педагог, психолог и философ Иоганн Фридрих Герbart, по праву считающийся основателем педагогики как науки, уделял большое внимание практическому педагогическому опыту, называя его «педагогическим искусством», имея в виду «умение быстро оценить ситуацию и принять решение, строго последовательное и в полном соответствии с правилами, учитывая при этом все требования индивидуального случая, решение, которое, однако, не должно быть шаблонным, с одной стороны, а, с другой, - теорией, возведенной в идеал».

В отечественной педагогике всегда существовал горячий интерес к проблеме изучения педагогического опыта. Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, С.А. Рачинский, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский и др. высказывали в своих ученых трудах суждения о влиянии педагогического опыта на развитие теории и практики образования. Уже долгие годы сохраняет свою актуальность и удивляет своей мудрой

¹ Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы круглого стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М. «Народное образование», 2004.

простотой мысль К.Д. Ушинского об «идее, выведенной из опыта» и способной быть передаваемой от одного педагога к другому.

Характерной чертой сегодняшнего педагогического опыта является интерес к педагогическому наследию, актуализация новаторских поисков прошлого, переосмысление старых идей в соответствии с новыми требованиями. Многие инновационные идеи современности опираются на инновационный опыт, начиная с 20-30-х годов XX века. Условно можно выделить несколько этапов в становлении и развитии педагогического опыта как социально-исторической категории.

В 20-30-е годы (I этап) начался период революционного преобразования педагогической теории и практики, в основе которого лежала социальная задача – создать принципиально новую школу. Все поиски и эксперименты в области образования рассматривались как часть государственной политики. Например, в нормативном документе 1918 года «Основные направления единой трудовой школы» отмечалось, что учителя и ученые должны вести «искания по нескольким путям», потому что школа «не может на всех ступенях быть единой». Педагогический опыт рассматривался как главное средство строительства новой советской школы.

Развернувшийся в эти годы широкомасштабный социально-педагогический эксперимент значительно опережал массовую практику. С целью реализации основных направлений эксперимента создавались опытно-показательные учреждения для поисков новых путей обучения и воспитания. В результате плодотворных поисков в теории и практике были разработаны исследовательские методики обучения на основе индивидуального подхода к учащимся (Метод проектов, Дальтон-план и т.д.) и комплексно-целевые программы ГУСа.

Новаторский опыт этого периода воплотился в учебно-воспитательные системы авторских школ З.Н. Гинсбурга, А.С. Макаренко, С.М. Ривеса, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т. Шацкого, Н.И. Шульмана, и др. Проблема изучения инновационного опыта нашла свое отражение в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского.

Богатейший материал инновационного педагогического опыта 20-х годов, казалось бы, мог способствовать развитию педагогической теории и практики, но его слабое научное осмысление и некритическое внедрение в массовую практику скомпрометировали многие ценные начинания. Это привело к тому, что в 30-е годы эксперименты были запрещены. Наступил период методического догматизма.

Только в 50-х - 60-х гг. (*II этап*) школа призвана была реализовать социальный заказ – осуществить связь обучения и воспитания с жизнью, трудом. В основном процесс развития педагогического опыта в этот период ограничивался рамками совершенствования методики отдельных предметов или отдельных приемов и методов работы. Несмотря на это, педагогическая наука и практика 50- 60-х годов были обогащены нетрадиционной

структурой урока, методикой проблемного и программированного обучения, разнообразными формами индивидуальной работы с учащимися.

Однако значительного влияния педагогического опыта на развитие массовой педагогической практики оказано не было по ряду объективных причин:

- фрагментарность, отсутствие целостной системы работы;
- отсутствие научно-теоретической базы у педагогов, отсюда их неготовность к критическому анализу педагогического опыта и сознательному творческому применению новшеств в собственной деятельности;
- преобладание формализма и бюрократизма в системе управления образованием, что приводило зачастую к внедрению новых методов в приказном порядке без учета местной специфики и возможностей конкретных образовательных учреждений.

В этот период вопросы изучения и обобщения педагогического опыта нашли свое отражение в трудах таких видных ученых, как А.М. Арсеньев, Ф.Д. Королев, М.А. Данилов, В.А. Сухомлинский и др.

В 70-80-е годы (*III этап*) эта проблема получила дальнейшее методологическое и теоретическое обоснование в трудах Ю.К. Бабанского, А.А. Краевского, Э.И. Монозона, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой и др., которых характеризует стремление выделить главное в содержании конкретного опыта, перейти к его концептуальному оформлению и творческому использованию всего нового.

В начале 70-х годов возникло движение педагогов-новаторов. Ш. Амонашвили, И. Волков, Е. Ильин, С. Лысенкова, Н. Палтышев, В. Шаталов, М. Щетинин и др. буквально бросили вызов застойному, «бездетному» командно-административному характеру массовой школы. Они на своих уроках проводили в жизнь те принципы, которые стали программными для учителей нашего времени: развивающая школа, гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, сотрудничество и демократизм.

После пика общественного интереса к деятельности педагогов-новаторов, ставших выразителями сокровенных идей учительства, героями телепередач, газетных публикаций и журнальных статей, в 1988-89 гг. интерес к их опыту стал резко угасать. В качестве причин этого явления можно указать отсутствие основательных методологических разработок методики работы с опытом, расплывчатые трактовки понятий «передовой педагогический опыт», «новаторский опыт», противоречивость критериев оценки педагогических новшеств.

В период 90-х – 2000 гг. (*IV этап*) намечается становление теории распознавания, выявления, изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта. Таким образом, проблема смещается с сугубо практического уровня в теоретико-методологическую область. Оформляются современные подходы к изучению опыта, среди

которых выделяются психологический подход Л.М. Фридмана, концепция изучения, обобщения и распространения опыта на диагностической основе Я.С. Турбовского, деятельностный подход Ф.Ш. Трегулова. Эти подходы содержат доказательные утверждения, четко сформулированные законы, систему критериев, требований, принципов.

С начала 2000-х гг. (V этап) отмечается формирование технологического подхода к оформлению педагогического опыта в практике, что повлекло за собой новые проблемы, требующие новых методологических подходов. С одной стороны, технологизация является важнейшей тенденцией развития образования в целом и средством повышения эффективности труда за счет унификации рутинных операций. С другой стороны, появившиеся многочисленные методические рекомендации, содержащие жесткие требования к анализу собственной педагогической деятельности, оформлению авторских педагогических разработок, часто ведут к потере уникальности творческих находок педагогов-практиков, попадающих на этапе их нормативного оформления в жесткие условия технологизации педагогического опыта.

Специфическая задача современного этапа развития педагогического опыта состоит в том, чтобы, опираясь на уже имеющиеся теоретические подходы, содержащие закономерности, критерии, принципы его обобщения создать гибкую технологию работы с ним, чтобы, сохранив творческую природу опыта, сделать его технологичным, а это значит воспроизводимым в массовой практике.

*Концепт «педагогический опыт» как категория
практико-ориентированной педагогической науки*

Под «педагогическим опытом» чаще всего понимают реальный педагогический процесс, реальную педагогическую практику, в том числе и её результаты, которые отражаются в качествах учащихся и воспитанников. Педагогический опыт - это средство фиксации, хранения и передачи информации о результатах педагогической деятельности. Часто используется понимание педагогического опыта как совокупности знаний, умений и навыков, которыми педагог овладевает в процессе своей педагогической деятельности. Если говорить о педагогическом опыте в широком понимании, то это целенаправленно организованный педагогический процесс, и его результаты – качества личности и знания школьников.

М.Н. Скаткин, например, считает, что педагогический опыт в «широком смысле» - это такое мастерство педагогов, которое даёт высокие результаты в обучении и воспитании учащихся, в подготовке и развитии самого учителя. При этом высокие результаты достигаются благодаря тому, что педагог учитывает действующие закономерности в обучении и воспитании школьников, творчески использует научно-методические рекомендации, педагогически целесообразно учитывает специфику условий педагогического процесса.

Педагогический опыт в «узком смысле» означает такую практику, которая творчески использует все лучшее из теории и практики, вносит новизну и прокладывает дорогу неизвестному. Стимулирующую и преобразующую свою роль педагогический опыт черпает через точки педагогического роста из массовой педагогической практики, из глубины педагогической реальности. Точка педагогического роста - новая социально-педагогическая дефиниция, обозначающая *конкретную деятельность отдельного образовательного учреждения или педагога, направленную на зарождение и удовлетворение образовательных потребностей и детей, и родителей, и социума*. В региональной системе образования точками педагогического роста являются:

- конкретный педагогический опыт, методическая или воспитательная технология, которые оказывают реальное положительное воздействие, как на содержание, так и на результат целостного педагогического процесса;
- социально-педагогическая инициатива, которая выступает залогом структурных, содержательных, технологических преобразований в системе образования на внутрисистемном, межсистемном региональном уровнях;
- сплав педагогической инициативы с профессиональной компетентностью учителя или педагогического коллектива.

Высокий профессиональный уровень педагога сегодняшнего дня подразумевает не только глубокое знание предмета, но и его способность к воспитанию творческой личности ученика. Для этого педагог в первую очередь сам должен быть творческой личностью, вовлекающей учащихся в творческий процесс и пробуждающей их творческую активность. Главная проблема становления педагогического опыта на современном этапе развития образования состоит в том, чтобы, учитывая неизбежность соподчиненных отношений взрослого и ребенка, тем не менее, выявить и практически воплотить в педагогическом процессе развивающий, сотворческий потенциал отношений учителя и учащегося.

Современное образование, а значит и сознание каждого педагога, оказывается ареной острого соперничества двух тенденций. С одной стороны, это ценности и реальные прецеденты педагогического гуманизма, творчества и профессионализма. С другой — авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки и педагогические стереотипы. Противостояние этих двух тенденций характеризует суть кризиса в образовании, сказавшегося в противоречии двух систем — профессионального мышления и деятельности. Педагогика (как и каждый педагог) находится сейчас перед выбором: либо она кардинально переосмыслит положение педагога в обществе, либо вынуждена будет и в дальнейшем пребывать в состоянии хронического кризиса.

Реализация прогрессивной тенденции развития образования определяется внутринаучными и сопредельными с научными условиями. *К внутринаучным условиям* в первую очередь относятся изменения в методологии получения и оценки психолого-педагогического знания. До

недавнего времени в психологии и педагогике основная масса исследований ориентировалась на получение естественнонаучного типа знания. В рамках естественнонаучной методологической ориентации знания приобретают ценность (т. е. достоверность) только тогда, когда они получены в результате лабораторного эксперимента, в котором возможна полная контролируемость всех исследуемых факторов. Факты при этом описываются в терминах объект — объектных взаимодействий. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях все более утверждается рефлексивно-гуманистическая ориентация. Соответственно методология эксперимента определяется спецификой построения гуманитарного знания.

К сопредельным научным условиям реализуемости прогрессивной тенденции развития системы образования относится изменение характера взаимодействия психолого-педагогических фундаментальных разработок с практикой организации учебно-воспитательного процесса в школе. При всей очевидной необходимости продолжения и углубления фундаментальных изысканий сейчас становится весьма четко осознанной установка на более полную, чем раньше, верификацию научных разработок, и не только в эксперименте, но и в непосредственной практической деятельности. При этом все больше усиливается потребность не только в «практикоориентированной науке», но и в «наукориентированной практике» (В.И. Слободчиков)², что означает возможность для образовательных учреждений не только использовать «чужие» разработки, но и осуществлять исследовательскую деятельность в соответствии со своими все более осознаваемыми потребностями в совершенствовании и повышении культурно-профессионального уровня, на основе взаимовыгодного сотрудничества с научными учреждениями.

Реализация прогрессивной тенденции построения науко-ориентированной практики образования, безусловно связана с последовательным переосмыслением традиционных функций педагогической деятельности: трансляции социокультурного опыта (в форме готовых знаний, умений, навыков), наблюдения, контроля, оценки и т.д., в которых выражается суть авторитарно-репродуктивной модели образования.

Альтернативной моделью может стать рефлексивно-гуманистическая, со-творческая, определяемая в образовании следующими функциями педагогической деятельности: 1) открытие проблемности и смыслов окружающих человека реальностей; 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; 3) выявление зон неопределенности и развития жизнедеятельности ребенка; 4) культивирование всевозможных форм его творческой активности.

Деятельностный подход исходит из того, что всякое преобразование социальной практики имеет культурно-исторические основы и поэтому проектирование имеет не произвольно-искусственную, а естественно-

² Слободчиков В.И. Очерки по психологии образования. / 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

искусственную природу. Работа с педагогическим опытом сегодня может осуществляться только на основе междисциплинарного подхода к проектированию новых социально-педагогических практик. Такой опыт является общественным по форме (его формирование происходит в определенных организационных условиях учебно-профессионального сообщества), осознанным по содержанию (он выражает определенную профессионально-личностную позицию автора опыта) и деятельностным по способу своего существования (изначально существует как определенная деятельность, далее получающая нормативное оформление и закрепление).

Ориентируясь на работу В.В. Давыдова «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности», можно выделить пять основных технологических элементов становления педагогического опыта в условиях развивающего и развивающегося образования:

1) обращение отдельных педагогов к коллективному осуществлению профессиональной деятельности;

2) осознание возможности поддержки и помощи себе со стороны других людей (в осуществлении своих личных намерений) как нормы взаимодействия;

3) построение идеального плана, который опирается на рефлексия, направленную на самого себя и свои действия внутри коллективной деятельности;

4) развитие воображения, благодаря которому осуществляется возможность работы человека внутри коллектива; использование его как средства для *соединения* идеальных планов каждого в общий, коллективный «объем» – совместную действительность;

5) постановка целей *коллективной* деятельности отдельным человеком и осознание *ответственности* перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств)³.

Итак, опыт рождается из деятельности, обусловлен деятельностью и предрешен ею. Однако сама по себе деятельность не является гарантом становления опыта. Главной причиной, которая вызывает его появление, является затруднение, а механизмом построения нового знания о способе деятельности в затруднительной ситуации (собственно это и есть педагогический опыт) может быть только рефлексия. Смысл педагогической рефлексии, начинающейся уже после преодоления педагогом затруднения и ориентированной на нормативное оформление полученного способа работы, психологи раскрывают следующим образом: «Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы. С появлением такой рефлексии связано ценностное осмысление жизни. С разрыва непосредственных связей и восстановления их на новой основе начинается и в этом заключается второй способ существования. Именно в этом способе, по сути дела, впервые встает проблема «уяснения

³ Давыдов, В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [доклад на методологическом семинаре Московского психологического общества 22 декабря 1997г.] / В. В. Давыдов // Последние выступления / под ред. Е. Шайтере. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998. - С. 5-19.

самому себе своего собственного сознания» как проблема нового сознательного опыта (опыта с сознанием)»⁴.

Педагогический опыт может рассматриваться одним из высших проявлений педагогической культуры, если он рождается в процессе преодоления профессиональных затруднений и оформляется как новое педагогическое знание в ходе рефлексии. Этим знанием уже сможет далее пользоваться как технологическим инструментом и сам автор опыта, попадая в схожие ситуации, и другие педагоги. Соответственно современная трактовка понятия педагогический опыт, определяет его как *новообразование, которое появляется у педагога в результате рефлексии затруднений в профессиональной деятельности.*

Типологизация педагогического опыта в зависимости от степени его влияния на состояние теории и практики образования

В педагогической практике, которая многомерна, многообразна, сложно устроена, формируются и развиваются разные типы педагогического опыта. Начиная свою педагогическую деятельность, педагог приобретает *личный педагогический опыт*, который состоит из азов профессионального мастерства, т.е. включает в себя те элементы педагогической профессии: организация учебно-воспитательного процесса, разработка календарно-тематического планирования, проверка знаний и умений учащихся и т.д., без которых немислим учительский труд.

Педагогический опыт, который создается в рамках общепринятых норм и рекомендаций, характеризуется устойчиво высокой эффективностью и положительной результативностью педагогического труда, называется *массовым педагогическим опытом*. Этот вид опыта характеризует нашу профессиональную школу, является своего рода «визитной карточкой» отечественной педагогики на определенном этапе ее исторического развития. Так, например, сегодня отличительной чертой массового педагогического опыта является использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Изучение массового опыта совершенно необходимо, чтобы понять, в каком состоянии находится практика, какие затруднения испытывают педагоги, что дает хорошие результаты, а что тормозит ее развитие.

Передовой педагогический опыт (буквально, «движущийся, находящийся впереди») – это опыт, который, возникая из массового опыта, превосходит его по отдельным параметрам или в целом, отличаясь от него по ряду признаков, важнейшими из которых являются: актуальность, новизна, воспроизводимость, эффективность и стабильность результатов. Данный вид опыта возникает обычно, когда учитель, освоив известные методики, начинает экспериментировать - находить и использовать новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетать старые. По словам Я.С. Турбовского, передовой педагогический, опыт - это итог

⁴ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995. –С.200-201

личного, локального эксперимента педагога, воспитателя, руководителя.

Передовой опыт – один из самых доступных практике источников новых идей, подходов и технологий. По качественной характеристике он не только противопоставляется отрицательному, но и не совпадает полностью с наиболее близким ему опытом положительным. Положительный опыт — это опыт, позволяющий, опираясь на традиционные подходы, получать результаты, отвечающие современным требованиям. Этот опыт, как правило, опережает тот уровень, который достигнут в массовой практике.

В передовом педагогическом опыте находят разрешение те затруднения, с которыми сталкивается большинство педагогов. Внутри него существует градация по способу разрешения противоречий. Два типа задач, которые разрешаются передовым педагогическим опытом, связаны с совершенствованием и преобразованием педагогической системы. *Совершенствующий передовой педагогический опыт* касается, как правило, какого-либо элемента или нескольких элементов педагогической системы. При этом сохраняются в неприкосновенности цели и результат. Таким образом, достигается оптимизация существующей системы, более эффективное использование образовательных ресурсов для получения востребованного в обществе результата. Для этого типа опыта характерны либо частный уровень новизны (обновление одного из элементов педагогической системы в порядке текущей модернизации.), либо условный уровень (необычное сочетание ранее известных элементов), либо новизна местного уровня (использование в конкретных условиях новшества, уже применявшегося на других объектах). Он построен на серьезном усовершенствовании, развитии существующих форм и подходов, однако полезен и относительно легко распространяется.

Преобразовательный педагогический (новаторский) опыт затрагивает саму суть педагогической системы – ее цели, отрицает сложившиеся стереотипы, вступает в конфликт с действующими нормами. Новаторский (творческий) педагогический опыт – это высшая степень проявления передового педагогического опыта, характеризующаяся системной перестройкой педагогом своей деятельности на основе принципиально новой идеи или совокупностей идей (открытия), в результате чего достигается значительное и устойчивое повышение эффективности педагогического процесса. Преобразовательный опыт связан с разработкой и реализацией новых педагогических систем обучения и воспитания или, во всяком случае, систем, содержащих существенные элементы новизны.

Особый случай представляет собой *инновационный педагогический опыт*. Его принципиальное отличие заключается в том, что он создается чаще всего в искусственных условиях, живет как некая «модель», которая затем переносится в практику при создании там определенных условий. Носителями данного типа опыта выступают не отдельные педагоги, а целые коллективы – проектные команды. Наиболее перспективным способом становления инновационного педагогического опыта на современном этапе является проектный эксперимент, ибо проектирование в образовании – это

базовый процесс выращивания новых форм общности педагогов и учащихся; новых содержаний и технологий образования; новых способов и техник педагогической деятельности и мышления.

Инновационный педагогический опыт воплощает в себе тот самый новый тип взаимоотношений между педагогической наукой и образовательной практикой, который характеризуется терминами «практико-ориентированная наука» или «научно-ориентированная практика». Если исходить из представления Н.Г. Алексеева о месте инновационной деятельности между конструкторскими разработками и деятельностью исполнителей, то место инновационного педагогического опыта будет между проектными разработками и внедрением и апробацией созданной модели. Таким образом, в содержание данного типа опыта входит, с одной стороны, разработанная конструкция, а, с другой стороны, среда вживления. Соответственно, ведущими типами деятельности в формировании опыта являются переконструирование имеющейся разработки и перепроектирование (перестройка) среды вживления.

*Передовой педагогический опыт как фактор инновационного
развития системы образования*

Для педагогической профессии практически на протяжении всего времени ее существования характерно особое отношение к педагогическому опыту, как к некоему «золотому ключику», который помогает открыть тайны педагогического труда. С этим отношением связано и обилие исследований данного вопроса, и неподдельный интерес педагогов к находкам новаторов. Однако самое удивительное в передовом педагогическом опыте – это его высокий прогностический потенциал, поэтому он постоянно опережает имеющиеся в педагогическом сообществе нормы и оценки. И в этом смысле, его можно рассматривать как авангард образовательных реформ.

Все педагогические системы педагогов-новаторов проходили испытание противоречиями, которые в ряде случаев превращались в настоящий конфликт. Требование социального заказа «обучать всех» стало тем глобальным противоречием, которое определило высокую активность педагогического поиска 70-80-х годов. Отсутствие технологий обучения, в основе которых лежит учет индивидуальных особенностей учащихся, вызвал серьезные затруднения у большинства педагогов. Выходом из создавшегося положения могли стать либо имитация выполнения требования социального заказа в виде процентомании или девальвации отметок, либо напряженные поиски путей решения создавшейся проблемы. Именно второй путь – путь разрешения противоречий и породил такое педагогическое явление как новаторство. Некоторые идеи педагогов-практиков были настолько продуктивными, что стали частью мышления современного учителя, обогатили учебные пособия и предметные методики.

Так В.Ф. Шаталов разрешал на практике целый комплекс противоречий массового обучения: обучать всех и каждого, качественно и быстро, интенсивно и без перегрузки, доступно и на высоком уровне качества обученности. Е.Н. Ильину удалось обогатить читательское восприятие

школьников элементами профессиональной работы с литературными текстами, не теряя при этом интенсивности эмоционально-чувственных параметров читательской культуры. Ш. Амонашвили на основе гуманно-личностного подхода сумел разрешить противоречие между императивным характером обучения и уникальностью личности ребенка.

Важной особенностью профессиональной позиции педагога-новатора является умение увидеть, вскрыть противоречие, зачастую тогда, когда массовая практика еще не испытывает серьезного дискомфорта в решении поставленных перед ней обществом задач. Как правило, основное противоречие системы образования, определяющее направления ее развития в определенный конкретно-исторический период расчленяется на ряд более частных: общедидактических и частнодидактических противоречий.

Очень важно осознавать, что виды передового педагогического опыта несравнимы с точки зрения того, какой из них лучше. Каждый из этих видов предназначен для решения конкретных задач образовательной практики. Целесообразно оценивать эти виды опыта с точки зрения их полезности для определенной категории педагогических работников, т.е. ставить вопрос о соотношении конкретного педагогического опыта с потребностями практики.

В контексте педагогической инноватики, изучающей процессы создания, распространения и освоения новшеств в образовательных системах, процесс становления передового педагогического опыта (инновационный процесс) начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса (выявления проблемы).

Для того, чтобы осуществить переход от «живой» практики к рефлексивной сфере, где собственно и можно построить идеальную модель нового знания о способе снятия выявленного профессионального затруднения, нужно сформулировать *исследовательскую* проблему, определив, какое новое знание нужно получить, чтобы на его основе решать *практическую* проблему. Этот переход от практической проблемы (есть потребность в повышении эффективности образовательной деятельности, но неизвестно, как это можно сделать) к исследовательской проблеме (есть потребность в каких-то знаниях, методах, необходимых для решения практической проблемы, но этих знаний, методов нет) очень важен, но его нередко пропускают. Когда педагог действует методом проб и ошибок, ему очень трудно удержать обнаруженную проблему, она может декомпозироваться в ряд более мелких, частных проблем, которые возникают каждый день в «живом» учебно-воспитательном процессе.

Практикой доказано, что современное образование уже не может успешно функционировать в прежних содержательных, организационных и педагогических формах. Это означает, что новая школа, ее образовательная система с необходимостью требуют переосмысления и переформулирования базовых условий организации школьной жизни; целей, задач, средств, способов оценивания и коммуникации.

Источником передовой педагогической практики сегодня могут выступить следующие противоречия педагогического процесса массовой школы:

- несоответствие реальных возможностей воспитуемых тем требованиям, которые к ним предъявляются со стороны школы и учителей;
- несоответствие между активно-деятельной природой ребенка и социально-педагогическими условиями его жизни;
- несоответствие между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса;
- отставание процессов генерализации знаний и умений от необходимости применять преимущественно обобщенные знания и умения для решения прикладных задач;
- между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса;
- между определяющим значением деятельности в развитие личности и преобладанием репродуктивных, объяснительно-иллюстративных методов обучения и мероприятийных форм воспитания;
- между возрастающей ролью гуманитарных предметов в гражданском становлении человека и технократизацией педагогического процесса.

Следует иметь в виду, что всякий опыт, всякое новаторство имеют естественные ограничения. Нет единственно пригодного для всех учебных предметов, для всех школ и учителей метода обучения. Есть общие принципы, общие идеи. Поэтому пропаганда новаторского опыта должна вестись по-деловому, конструктивно, она должна сводиться к критическому обсуждению идей и методов этого опыта. Но еще нужней, еще полезней - изучение и пропаганда передового и новаторского опыта школ, целых педагогических коллективов, директоров школ. Ведь проблему формирования личности учащихся решает не отдельный учитель, хотя его роль велика, а весь учительский коллектив, вся школа во главе с директором.

Для зарождения и развития передового педагогического опыта необходимы определенные условия:

- наличие в школе творческой обстановки;
- положительное отношение к росткам передового опыта (замечать, поддерживать, развивать) со стороны руководителей школы;
- наличие в школе системы работы по управлению процессом формирования опыта.

В школе опыт часто рождается стихийно. Иногда он действительно направлен на решение актуальных задач, а иногда идет вразрез с основными целями. Главное для школы – создание организованного опыта. По способу конструирования он может создаваться учителями в процессе использования ими в своей практике достижений педагогики, психологии и частных методик. Основой организованного опыта может быть участие учителей в исследовательской деятельности по выбору оптимальных средств обучения,

воспитания и развития учащихся. А может быть и такая ситуация, когда отдельные учителя или целые коллективы осуществляют процесс интеграции уже имеющихся в практике отдельных элементов опыта в новую совокупность, позволяющую решать сложные вопросы более успешно.

Поскольку большую группу появляющихся сегодня педагогических новшеств составляют разработки, выполненные непосредственно в школах и квалифицируемые обычно как передовой опыт необходимо иметь систему определенных показателей, позволяющих отвести конкретной разработке правильное место в процессах модернизации современной школы. Как показывает практика, далеко не всегда то, что определяется как «передовой опыт» действительно таков. В.И. Загвязинский и Р. Атаханов следующие отличительные черты истинно передового опыта⁵.

Актуальность и перспективность, соответствие требованиям жизни, тенденциям общественного развития и научно-технического прогресса. Опыт помогает решать наиболее злободневные и трудные проблемы практики, но в то же время он должен содержать «задел», работать на перспективу, открывать новые возможности совершенствования педагогического процесса, развития социальных и педагогических условий для учебно-воспитательной работы.

Новизна в постановке целей, отборе содержания, выборе средств и форм организации педагогического процесса. Этот признак может проявиться в разной степени: от внесения новых положений в науку до более эффективных способов применения на практике уже известных положений и модернизации отдельных сторон педагогического процесса.

Соответствие основополагающим положениям современных социальных наук. Подлинно гуманные результаты, глубокие положительные сдвиги в развитии личности могут быть достигнуты только на основе гуманных средств, подлинного сотрудничества и сотворчества, сочетания индивидуального подхода с участием в коллективной жизни, развития активной деятельности воспитуемых и постоянного привнесения в эту деятельность нового содержания и вновь осваиваемых способов деятельности и т. д. Конечно, эти и другие основополагающие положения прогрессивной педагогики, социологии и психологии в чем-то меняются, углубляются, совершенствуются. Но это происходит медленно, постепенно. Неучет или игнорирование этих ведущих положений всегда ведет к неуспеху или псевдоуспеху, к мнимым или нестабильным результатам.

Устойчивость, стабильность положительных результатов. Передовой опыт должен приносить весомые плоды: существенные сдвиги в характере социализации, уровне воспитанности, в общем развитии школьников, снижении правонарушений, сплочении коллективов, повышении престижности образовательных учреждений и т. д. Под стабильностью опыта имеется в виду подтверждение его эффективности при некотором изменении условий, достижение положительных результатов на

⁵ Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.

протяжении достаточно длительного времени, с разным составом воспитанников.

Возможность творческого применения опыта в сходных условиях, его переносимость на другие объекты. Любой творческий опыт тесно связан с личностью его создателя, с индивидуальным стилем деятельности педагога, с традициями и так называемым творческим почерком коллектива. Однако при анализе в опыте должны быть выделены идеи, средства, технологии, которые можно условно «отделять» от их создателей, и которые могут быть воспроизведены другими.

Оптимальное расходование сил, средств и времени педагогов и воспитанников для достижения положительных результатов. Если положительные результаты достигаются за счет увеличения нагрузки, значительных дополнительных затрат времени, потери здоровья педагогов или воспитанников, то такой опыт нельзя отнести к передовому.

Оптимальность опыта в целостном социально-педагогическом процессе. Предполагается возможность вписать конкретный опыт в существующую систему работы, не жертвуя при этом решением ни одной из других воспитательных и образовательных задач, а обеспечивая их более эффективное решение.

Для осуществления технологизации педагогического опыта педагогу необходимо:

- системное видение устройства педагогической деятельности;
- четкое представление целей и результатов предстоящей деятельности (целей, результатов каждого этапа технологизации опыта);
- наличие знаний общей технологии работы с опытом и технологии каждого этапа;
- овладение методом педагогической рефлексии как основным способом выявления противоречий и проблем профессиональной деятельности;
- наличие комплекса средств (схем, алгоритмов и т.д.), применяемых для выявления, изучения и обобщения опыта;
- наличие теоретических знаний, обеспечивающих процесс концептуализации педагогической идеи.

В современной практике работы с педагогическим опытом в образовательных учреждениях выделяются следующие проблемные точки:

- размытость представлений о типах педагогического опыта, смыслах и механизмах его технологизации;
- фактическое отсутствие в образовательных учреждениях специальных методических служб, осуществляющих квалифицированное сопровождение процесса работы педагогов с собственным педагогическим опытом;
- неостребованность выявленного и оформленного передового педагогического опыта как внутри образовательных учреждений, так и за их пределами;
- отсутствие реальной заинтересованности педагогов в оформлении собственного педагогического опыта;

- отсутствие эффективных моделей повышения квалификации педагогов, ориентированных на развитие рефлексивных умений и обеспечивающих становление педагога как субъекта собственной деятельности в профессиогенезе.

Общей тенденцией изменений в работе с педагогическим опытом является отказ от жесткого планирования обобщения и внедрения передового педагогического опыта в образовательных учреждениях в пользу организации работы с ним на диагностической основе с учетом интересов и возможностей как педагогического коллектива в целом, так и каждого педагога в отдельности. Преодолеть существующий формализм в обобщении педагогического опыта возможно только через развитие и поддержку творчества педагогов, создание гибкой технологии оформления их опыта, которая позволит нормировать уникальную педагогическую деятельность, сохранив ее специфичность.