

## Проблемы обобщения педагогического опыта

*М. Самигуллина, доцент, кандидат биологических наук*

*И. Багавиев, заместитель главного редактора журнала «Наука и школа»*

Развитие систем образования происходит в непрерывном взаимодействии педагогической науки и образовательной практики. Первая генерирует новые идеи, методы, методики и технологии. Вторая на этой основе набирает позитивный и негативный опыт педагогической деятельности. Впоследствии находки учителей, оригинальные подходы, новые сочетания методик, методов и приёмов обучения и т.д. позволяют учёным совершенствовать разработанные ими технологии и корректировать предлагаемые методики.

Появление новых технологий или методик, авторами которых являются педагоги-практики, — не редкость. Иногда возникают и целостные авторские школы. Педагогическая наука и опыт педагогической деятельности, таким образом, всегда и везде подпитывают друг друга новыми идеями. Взаимодействие теории и практики может, конечно, происходить стихийно, но управляемый процесс наиболее эффективен, так как при нём, с одной стороны, наука целенаправленно внедряет новое, а практика в ходе освоения этого нового привносит своё.

Существует система работы методистов, педагогов, работников управления образования, которую объединяют общим термином «изучение и обобщение педагогического опыта». Анализ этой системы позволяет утверждать, что она далека от совершенства и крайне редко соответствует своему предназначению. За последние полвека в этой области мало что изменилось, если не считать появления и широкого распространения компьютерной техники. Но это одновременно дало возможность широко и бесконтрольно заимствовать тексты из Интернета, что ещё более

снизило научную и практическую значимость результатов обобщения педагогического опыта.

Сегодня изучением опыта работы педагога занимаются методические службы (методкабинеты, методцентры), руководство школ, методические объединения (кафедры), работники органов управления образованием, институты повышения квалификации педагогических работников. Они, помимо своих чисто специфических задач, подчинены общей цели: изучению педагогической деятельности с целью выявления позитивного и инновационного опыта. Надо полагать, если бы все они занимались эффективно и результаты их деятельности были бы адекватны их предназначению, даже за восемь лет XXI века можно было бы полностью обновить школьное образование России.

Реалии изучения и обобщения опыта, такие, например, как посещение уроков, всем известны и не нуждаются в пространном описании. Заметим только, что эти посещения могут использоваться как для оценки работы учителя, так и для изучения его опыта. И в том, и в другом случае результаты посещения письменно фиксируются чаще всего самим же учителем. В очень редких случаях опыт обобщается хорошим учёным-педагогом, который может способствовать действительному распространению этого опыта в практике других учителей.

Но основным продуктом массовой работы по изучению педагогического опыта являются тексты в виде докладов, конспектов уроков и т.д. и т.п., которые крайне редко могут служить педагогам в качестве источника для пополнения своего опыта. Назовём несколько причин такого положения:

## КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

1. Тексты, описывающие опыт, как правило, не оригинальны. Они содержат множество компиляций, нередки и случаи плагиата. Редакторы научно-педагогических изданий отмечают, что овладение учителями компьютерными технологиями имеет весьма неприятный результат: во много раз осложнилась работа редактора, доступный Интернет расширил возможности практически невозбранного заимствования текстов у других авторов.

2. Тексты с описанием опыта часто не оригинальны в содержательном отношении. В них встречаются невообразимые сочетания методических приёмов, придуманные авторами полужанровые проекты. В лучшем случае такие тексты содержат общеизвестные, описанные в научно-методических изданиях идеи, подходы, методики и т.п.

3. Часто тексты содержат материал, научная достоверность которого спорна. Особенно страдает достоверность эффективности, о которой любят говорить авторы. Например, в последние годы стало почти аксиомой утверждение о том, что ученик, анализирующий текст, содержащий нравственную проблему, на уроке языка непременно освоит нравственные принципы. Отметим, что «горящие глаза ребят, выходящих из урока», как правило, и являются критерием эффективности описанного опыта, что с научной точки зрения выглядит абсолютно несерьёзно.

4. Тексты, фиксирующие описание опыта, как правило, не соответствуют предъявляемым требованиям. Часто они не имеют вступительной части, отсутствуют выводы, не определяются область применения, ограничения в пользовании, например, в преподавании других предметов.

5. Большинство текстов не соответствует нормам языка, на котором они пишутся, то есть содержат массу орфографических, стилистических, речевых и т.д. ошибок, что не мешает многим авторам представлять их в аттестационные комиссии или научно-методические журналы.

Таким образом, в образовательных системах России создаётся масса текстов, не имеющих никакого функционального (тем более — научного) значения и пригодных лишь для составления формальной характеристики деятельности педагога. Затрачи-

ваемые при этом технические средства и оргматериалы несоразмерны с ожидаемой отдачей. Единственный плюс такого «творчества» — безвредность для образовательной практики. Но стоит задаться вопросом, почему так происходит.

Прежде всего, на ситуацию влияет общее снижение грамотности населения в сочетании с возникновением прослойки высококвалифицированных профессионалов во всех сферах жизнедеятельности общества. В сфере педагогики, к сожалению, наблюдается снижение профессионализма и образованности учителей, которые как раз и должны обеспечить грамотность населения. Трудно сказать, что явилось основной причиной этого, скорее всего, девальвация профессии педагога и несоответствие материального вознаграждения за труд учителя.

В настоящее время педагога никто и нигде не учит писать научно-методические тексты. В результате сразу от школьных сочинений и изложений приходится «перепрыгивать» в вузовским рефератам и курсовым работам, которые создаются на совсем иных принципах. Результат — массовое и бездумное списывание как бы научных текстов из разных источников.

Но если создание научных текстов, возможно, не совсем обязательно для учителя, то умение грамотно писать — святая обязанность каждого педагога. Тем не менее, вряд ли можно гордиться достижениями в этой области: умение грамотно писать и говорить постепенно исчезает не только из требований к учащимся, но и из требований к самим учителям.

Снижение уровня научно-методической подготовки вузовских преподавателей — далеко не второстепенный источник безграмотности части учителей. А это снижение вызвано массовым распространением так называемых «заказных диссертаций», когда соискатель учёной степени лишь платит деньги за работу (далеко не всегда качественную!), выполненную другими. В результате появилась целая армия так называемых «кандидатов педагогических и психологических наук», уровень подготовки которых ниже всякой критики. Если такой «кандидат» начинает учить других, возникает порочный круг безграмотности, разорвать который чрезвычайно трудно.

Девальвации ценности умения грамотно излагать мысль (письменно и устно) способствовали (и способствуют) образцы речи дикторов телевидения, текстов в Интернете, публичные высказывания руководителей и работников федеральных и региональных органов государственного управления. Не там поставленное ударение в их выступлениях встречается столько же, сколько у карикатурных телегероев. Грамотная устная и письменная речь становится большой редкостью, но это, похоже, никого не заботит.

Не заботит это и тех, кто по долгу службы должны следить за качеством процесса обучения — инспекторов, методистов, директоров и их заместителей, которые также не получили специальной подготовки, разве что прошли чисто формальные курсы «повышения квалификации» учителей. Опыт работы в научно-методическом журнале позволяет со всей уверенностью заявить: методисты, инспектора и др. ничем не отличаются от рядового учителя, и те и другие пишут одинаково плохо. Учитель в большинстве случаев оказывается заложником обстоятельств: от него требуют обобщить свой опыт, но не обучают этой, требующей специальных профессиональных навыков, деятельности.

Правомерно и утверждение о том, что большинство материалов обобщения опыта не пригодны для применения. Вот основные факторы, препятствующие (или ограничивающие) распространение опыта педагогической деятельности:

1. Отождествление позитивного опыта педагогической деятельности с инновационной. Встречается сплошь и рядом, хотя инновация далеко не всегда гарантирует повышение эффективности педагогической деятельности.
2. Завышенная оценка новизны, которая часто встречается для придания опыту вождя статусу инновации. Но привнесение чего-то нового во многие методические системы (например, в методику организации работы с историческими документами) практически нереально. Скорее реально появление новых сочетаний известных методических приёмов или дидактических средств. Но это вовсе не говорит о том, что в опыте реализовано нечто новое. Кроме того, опыт часто объявляется инновационным только потому, что давно изве-

стная методика в изучении одного предмета применяется в изучении другого. На самом деле здесь проявляется лишь продолжение внедрения и распространения известных методик, расширения сферы их применения.

3. Некорректное определение эффективности применяемого метода или методики также может быть источником появления псевдоинноваций в опыте педагогов. Например, используется нечто новое в элитарном классе, где, естественно, сидят талантливые ребята, которые могут освоить учебный материал даже с помощью сплошных презентаций. Освоение знаний учащимися такого класса вряд ли может быть показателем эффективности применяемого нового элемента методики преподавания.

4. Основным препятствием для распространения обобщённого инновационного опыта, как правило, становится некорректное определение области его применения. Известно, что любая методика (в том числе и инновационная) имеет свою область применения, поэтому их авторы должны указать, в изучении каких предметов или даже тем (разделов) она применима, в каких классах её можно использовать, в учебном процессе каких школ она наиболее эффективна. В современных реалиях образовательной практики этим часто пренебрегают. Обобщённый опыт предлагается всем, определение его применимости полностью возлагается на педагога.

5. Источником неудачи во внедрении обобщённого опыта обычно является пренебрежение требованиями к уровню подготовки и квалификации учителя, использующего этот опыт. Инновационная деятельность, естественно, требует дополнительных усилий и рабочего времени, но помимо этого, применение многих новаций предполагает наличие у учителя специальной подготовки, особого уровня образования, специальных дополнительных знаний и т.п.

6. Игнорирование необходимости определения целесообразности распространения часто приводит к безуспешности внедрения опыта. Основной целью инновации является повышение эффективности обучения. Если же она даёт примерно такой же эффект, что и распространённая методика, нет смысла её изучения и внедрения. Новое, внедряемое в практику, обязательно должно быть оценено с точки зрения значи-

мости получаемого эффекта. Если эффект незначителен, нецелесообразно распространение.

7. Изучающие и обобщающие педагогический опыт часто забывают охарактеризовать условия, в которых возможно его применение. Многие новации требуют дополнительной литературы для учащихся и учителя, весьма дорогостоящих технических средств обучения и т.д. Поэтому каждый материал, содержащий описание опыта, должен иметь раздел, характеризующий условия применения. Раздел должен иметь информацию о дополнительных финансовых затратах с тем, чтобы школа, собирающаяся внедрять опыт, могла выяснить, под силу ли ей такие затраты.

Авторы, а также исследователи, изучающие опыт, не всегда определяют его тиражируемость (здесь речь идёт о серьёзных авторских школах). Многие авторские школы, развившиеся на основе личного опыта педагога, часто настолько неразрывно связаны с индивидуальным талантом учителя, что тиражирование его в опыте других оказывается почти нереальным. Это обстоятельство особенно важно для учебных предметов, граничащих с искусством. Например, литература, которую иногда называют видом искусства, требует от педагога не только знания содержания произведений, но и особого трепетного отношения к литературным процессам, развитого чувства сопереживания героям и т.п. А изучение поэтических произведений невозможно без особого склада души учителя, без способности увидеть и прочувствовать вслед за автором то, что незаметно для простого смертного. Далеко не факт, что этими и другими качествами обладает каждый учитель литературы.

Весьма существенным и широко распространённым упущением авторов является пренебрежение установлением ограничений в использовании нового. Нужно обратить внимание на то, что автор должен подсказать, что нельзя устраивать на уроках истории сплошные суды над историческими деятелями и тем более заниматься презентациями на каждом уроке. Весьма важно, чтобы было объяснено, какие побочные эффекты (часто негативные) может иметь предлагаемое новое. Например, что получится, если злоупотреблять реферативной работой или из урока в урок работать с тек-

стом учебника вместо объяснения содержания учебного материала учителем? Пренебрежение этими аспектами внедрения обобщённого инновационного опыта, как правило, снижает его ценность, не позволяет широко внедрить в практику.

Принято считать, что инновационный опыт можно перенять, посетив, например, несколько уроков данного конкретного учителя. Широко используется распространение планов-конспектов уроков с применением нового. Или в докладе новатора излагается суть его методики (реже это делается в научно-методических статьях). При этом забывается, что опыт должен быть обобщён, т.е. систематизирован, «взращен» до уровня методики или технологии. Ныне почти забыли аксиому: опыт педагога развивается (доводится до уровня, позволяющего внедрить его в практику) в совместной работе со специалистами (квалифицированным методистом, а лучше всего учёным-методистом), включающей в себя не только посещение уроков и методические советы, но и совместное составление планов уроков, планирование и моделирование учебно-воспитательного процесса. Если это настоящая авторская школа, вместе с учёным педагог создаёт методику, технологию и учебно-методический комплекс.

Самый беглый анализ действующей системы изучения, обобщения и распространения педагогического опыта позволяет предложить ряд направлений совершенствования этого вида научно-педагогической деятельности.

- Учителя нужно учить создавать научные тексты. Это должно начинаться ещё в вузе. А тех, кто уже работает в школе, нужно обучать писать соответствующие тексты в институтах повышения квалификации.
- Педагога нужно готовить по методике изучения и обобщения своего или чужого педагогического опыта, обращать его особое внимание на методы педагогического наблюдения и фиксацию его результатов. Это нужно делать ещё в студенчестве, а педагоги школы должны пройти подготовку в этом направлении в институтах повышения квалификации.
- Изучение, обобщение и подготовка к распространению инновационного опыта должны осуществляться в совместной научно-педагогической деятельности учёных-

педагогов (лучше всего ИПК) и учителей (воспитателей). К внедрению должна быть предложена не идея, а завершённый, имеющий УМК инновационный опыт.

- Текстовые материалы (научно-методические рекомендации, учебно-методические пособия, статьи и т.д.) должны содержать требования к квалификации учителя и материально-техническому состоянию школы (кабинета), информацию о дополнительных финансовых затратах, связанных с внедрением новации. Должны быть определены также границы применения предлагаемого нового (тип школы, учебные предметы или темы (разделы) и т.п.). Обязательно разъяснение требований к контингенту учащихся, в работе с которыми применима новая методика.

- Новые методики и технологии в целях обеспечения норм авторского права должны быть отражены в публикациях с прохождением всех процедурных моментов этого процесса: рецензирование, рекомендация к печати компетентными структурами (учёные-советы, редакционно-издательские советы и т.д.).

В заключение отметим ещё раз, что российская школа способна существенно обновить учебно-воспитательный процесс. Она не испытывает нехватку новых идей. Скорее, наоборот, нашу школу непрерывно реформируют вот уже почти в течение столетия в государственном масштабе. Параллельно проводятся настолько серьёзные преобразования (например, введение профильного обучения и ЕГЭ), что и у ученика, и у учителя (тем более у директора школы) голова идёт кругом.

Но каждый понимает, что без существенного изменения статуса учителя в обществе ни одно глобальное преобразование не даст должного эффекта. А это связано не только с серьёзным повышением оплаты труда учителя, но и увеличением государственных расходов на образование. Когда это будет сделано, обновится состав учительства, в педвузы пойдут не только троечники-неудачники, тогда и возродится былой авторитет педагога. Но на это уйдёт несколько десятилетий.

А пока реалии российской школы таковы, что любые самые серьёзные нововведения в государственном масштабе имеют мизерный эффект, подобно тому, как компью-

теризация учебного процесса в большинстве школ вылилась в использование дорогостоящего оборудования в качестве чисто декоративного средства для проверки знаний учащихся. Поэтому и сегодня весьма актуален лозунг советской эпохи «Кадры решают всё». □