

ОШИБКИ ПРИ ОБОБЩЕНИИ И РАСПРОСТРАНЕНИИ ОПЫТА: КАК ПОМОЧЬ УЧИТЕЛЮ

М. Самигуллина, кандидат биологических наук, доцент

И. Багавиев, журнал «Наука и школа»

Реалии изучения и обобщения опыта всем известны. Это, в первую очередь, посещение уроков. Оно может служить оценке работы учителя (при аттестации, например) или изучению его опыта. Посещают уроки и коллеги, и участники конференций или семинаров, руководители, методисты, инспектора. Далее описывается опыт (а опыт как реальность есть у каждого, проблематично лишь то, нужно ли этот опыт изучать и, тем более, распространять). Описанием занимается в лучшем случае заместитель директора, в идеальном — квалифицированный методист. Чаще всего это функция самого учителя. И он сочиняет доклады, планы открытых уроков и мероприятий. В очень редких случаях (когда очень повезет) опыт обобщается хорошим учёным-педагогом, который может оформить результаты работы в виде статьи, методического пособия и т.п., то есть в виде носителя информации, позволяющего распространять (тиражировать) опыт.

Итак, основным продуктом массовой работы по изучению педагогического опыта являются тексты в виде докладов, конспектов уроков. Многолетняя работа с такими материалами позволяет утверждать, что они в очень редких случаях могут служить педагогам в качестве источника для пополнения опыта. Назовём несколько причин, которые делают их применение проблематичным.

1. Тексты, описывающие опыт, как правило, не оригинальны. Они содержат множество компиляций, нередки и случаи плагиата. Обнаружение плагиата или компилятивно построенных текстов под силу лишь очень квалифицированному научному редактору. Редакторы научно-педагогических изданий отмечают, что овладение учительством компьютерными технологиями имеет весьма неприятный результат: во много раз осложнилась работа редактора, доступный Интернет расширил возможности 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 полуфантастические мысли (например, о регионализации методов обучения). 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. При этом игнорируется то, что, бог его знает, почему этот ученик через десятилетия может стать омерзительной социально опасной личностью. Отметим, что «горящие глаза ребят, выходящих из урока», как правило, и являются критерием эффективности описанного опыта.

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. Иначе говоря, они составляются без учета элементарных требований к любому сочинению, изучаемых учащимися основной школы.

5. Большинство текстов не соответствует нормам языка, на котором они пишутся. Масса орфографических, стилистических, речевых и т.д. ошибок для многих авторов таких сочинений не являются препятствием для представления их не только в аттестационные комиссии, но и научно-методические журналы.

Таким образом, в образовательных системах России создается масса текстов, якобы содержащих позитивный и инновационный опыт педагогической деятельности. Однако качество, научно-методический уровень чаще всего не позволяют их использовать в работе других педагогов, то есть они не тиражируемы. По сути дела, эти материалы служат лишь основанием для включения фразы в текст характеристики при аттестации «Марья Ивановна написала два доклада на такие и такие темы». Попутно заметим, что было бы совсем неплохо попытаться определить целесообразность расходов на бумагу, оргтехнику и т.д. для создания этих материалов и сравнить с пользой, которую они приносят. Думается, такой глобальный анализ в масштабах всей российской школы был бы весьма поучительным. Такое творчество в основном не приносит вреда образовательной

практике, ибо эти тексты оседают в делах аттестационных комиссий, архивах журналов и т.п.

В задачи авторов этой статьи не входит поиск виноватых в сложившейся ситуации с обобщением педагогического опыта. Мы ограничимся лишь определением основных причин, породивших столь низкое качество материалов, описывающих опыт педагогов.

Общее снижение грамотности (или, может быть, и образованности) населения в сочетании с возникновением прослойки образованнейших профессионалов во всех сферах жизнедеятельности общества. К сожалению, наблюдается снижение профессионализма и образованности учительства, призванного обеспечить грамотность населения. Не вдаваясь в тонкости этого явления, следует отметить, что основная причина кроется в пополнении рядов учительства в последние десятилетия теми, кто не смог устроить свою жизнь в других сферах, девальвация ценности педагогической деятельности из-за нищенской зарплаты, которой государство оплачивает труд учителя.

Педагога никто не учит писать научно-методические тексты. Кажется, обучение писать тексты заканчивается ещё в школе, где учителя-словесники занимаются обучением писать изложения и сочинения. Вузовские рефераты и курсовые работы, придуманные и используемые именно для обучения будущего педагога письменной речи, в последние годы превратились в массовое списывание из разных источников.

Невыполнение и школой, и педагогическим вузом важнейшей роли: научить писать и говорить грамотно. Если создание научных текстов, возможно, не совсем обязательно для учителя, то умение грамотно писать — святая обязанность каждого педагога.

Снижение уровня научно-методической подготовки вузовских преподавателей — далеко не второстепенный источник безграмотности части учителей. Отмена «черного оппонирования», распространение среди соискателей учёной степени не только редактирования диссертаций другими (о чем стыдно было признаться в 70–80-е годы XX века), но и написание текстов наёмными сочинителями диссертаций, снижение требований к кандидатским экзаменам, неоправданное расширение возможностей защиты диссертаций без аспирантуры привели к снижению уровня научной подготовки диссертантов. Так родилась армия кандидатов педагогических и психологических наук, не соответствующих уровню подготовки преподавателя вуза. Как «вещь в себе» такие учёные-педагоги не представляют никакой социальной опасности. Печально то, что именно они обучают бу-

дущих педагогов писать тексты, а последние, в свою очередь, учат школьников. Так происходит круговорот безграмотности в системе «школа — вуз — школа».

Отождествление позитивного опыта педагогической деятельности с инновационной. Встречается сплошь и рядом. Главным аргументом в пользу объявления положительного опыта инновационным является высокая эффективность обучения. Между тем использование известных, устоявшихся, широко распространённых методик (методических приемов и т.п.) может обеспечить высокий уровень освоения учащимися учебного материала. Это нормальное явление. Вернее, так должно происходить в педагогически грамотно организованном учебном процессе. Поскольку все применяемое широко известно, нет потребности в изучении (уже изучено) и распространении (уже распространено) такого опыта как инновационного.

Завышенная оценка новизны часто является основанием для придания опыту статуса инновации. Многие методические системы применялись и оттачивались в течение нескольких десятилетий (например, методика организации работы с историческими документами.) Привнесение в них чего-то нового (или хотя бы элементов новизны) почти нереально. Возможно, и нет необходимости их видоизменения или модернизации. Скорее всего, реально появление новых сочетаний известных методических приемов или дидактических средств. Но это вовсе не говорит о том, что в опыте реализовано нечто новое.

Объявление опыта инновационным на основе расширения области применения педагогических средств нашло распространение в образовательной практике и научно-педагогических исследованиях. Например, учитель в изучении русской литературы использует методику Альберта Яхина, разработанную применительно к татарской литературе. Или в изучении татарского языка используется коммуникативная технология обучения. Только на основании того, что известная методика применяется в изучении другого предмета (или применяется в другом типе образовательного учреждения), опыт часто объявляется инновационным. На самом деле здесь проявляется лишь продолжение внедрения и распространения известных методик, расширения сферы их применения.

Некорректное определение эффективности применяемого также может быть источником появления псевдоинноваций в опыте педагогов. Выше говорилось о случаях, когда эффективность определяется на глазок с применением абсолютно ненаучных критериев (горящие глаза ребят). Здесь мы говорим о том, как совершенно иные

источники могут стать показателем эффективности применения чего-то нового. 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. Или другая ситуация: в классе много ребят с девиантным поведением, есть совершившие преступления. Применяем новейшую методику изучения темы — результат нулевой. Здесь опять срабатывают другие факторы, и то, что ребята не смогли (или не желали) изучить материал, вовсе не ставит под сомнение инновационность (и эффективность) нового.

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

Пренебрежение требованиями к уровню подготовки и квалификации учителя, использующего обобщенный опыт, может быть источником неудачи в его внедрении. Инновационная деятельность, естественно, требует дополнительных усилий и рабочего времени. Но применение многих новаций предполагает наличие у учителя специальной подготовки, возможно, и особого уровня образования, специальных дополнительных знаний и т.п. Например, выпускник исторического факультета педвуза вряд ли легко освоит преподавание профильных курсов по архивоведению, источниковедению и документоведению, по истории Византийской империи или истории славян. И это только потому, что учебные планы педвузов не предусматривают глубокую подготовку по этим направлениям, эти отрасли специально изучаются только на исторических факультетах университетов. Или углубленное изучение предметов (например, разделов математики или химии) также требует более глубокого владения этими науками, чем для преподавания обычного школьного курса.

Игнорирование необходимости определения целесообразности распространения часто приводит к безуспешности внедрения опыта.

Инновация именно потому инновация (будь это опыт педагога или результаты исследований ученых), что она должна повысить эффективность обучения. Если даже инновация дает примерно такой же эффект, что и распространённая методика, нет смысла её изучения и внедрения. Тем более речи не может быть об использовании опыта, снижающего качество обучения. Как правило, авторы инноваций не обращают внимания на эту проблему. Между тем новое, внедряемое в практику, должно быть оценено с точки зрения значимости получаемого эффекта. Если эффект незначителен, нецелесообразно распространение.

Это одинаково важно и для научно обоснованных новаций. Например, идея регионализации содержания учебных предметов, на первый взгляд, весьма симпатична. Но эффект от неё совершенно неадекватен затратам рабочего времени и силе учителя, придумывающего задачи по математике, в которых фигурирует расстояние не между Парижем и Москвой, а Набережными Челнами и Бульмой.

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. В населённом пункте, где отсутствует хорошая научная библиотека или музей, например, организовать изучение музееведения, естественно, нереально. Поэтому каждый материал, содержащий описание опыта, должен иметь раздел, характеризующий условия применения (в том числе материально-технические). 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 серьезных авторских школах). Многие авторские школы, развившиеся на основе личного опыта педагога, часто настолько «крепко» 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. Или учитель, не полюбивший раскопки из-за достаточно серьезных физических перегрузок, никогда не сможет перенять опыт изучения археологии Волжской Булгарии в элективных курсах.

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 текстом учебника вместо объяснения содержания учебного материала учителем? Пренебрежение этими аспектами внедрения обобщенного инновационного опыта, как правило, снижает его ценность, не позволяет широко внедрить в практику. Например, неудачи массового внедрения проблемного обучения в школах Татарстана в прошлом веке объясняются не только отсутствием технологии проблемного обучения, но и тем, что первоначально не было объяснено учителю, каковы границы его применения. Организация бесконечной постановки и решения учебных проблем сильно повредила процессу внедрения этой поистине революционной идеи.

Принято считать, что инновационный опыт можно перенять, посетив, например, несколько уроков 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 обобщен, то есть 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 ученым-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. На наш взгляд, именно «самостоятельность» педагога в обобщении опыта без соответствующего на-

учно-методического сопровождения — основная причина затухания многих ценных идей.

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

1. Учителя нужно учить создавать научные тексты. Это должно начинаться ещё в вузе. А тех, кто уже работает в школе, нужно обучать сочинять тексты в институтах повышения квалификации.

2. Педагога нужно готовить по методике изучения и обобщения своего или чужого педагогического опыта, обратить особое внимание методам педагогического наблюдения и фиксации его результатов. Это нужно делать ещё в студенчестве, а педагоги школы должны пройти подготовку в этом направлении в институтах повышения квалификации.

3. 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 (непродуктивность такого пути показала попытка внедрения идеи социализации личности в учебном процессе в школах г. Набережные Челны), а завершённый, имеющий УМК инновационный опыт.

4. 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. Авторы также обязаны сообщить о педагогически целесообразной дозировке применения и побочных эффектах при чрезмерном увлечении новым.

5. 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 (ученые-советы, редакционно-издательские советы и т.д.).

В заключение отметим ещё раз, что российская школа способна инновировать учебно-воспитательный процесс. Она не испы-

тывает нехватку новых идей. Скорее всего, наоборот, нашу школу переделывают непрерывно 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 повышением оплаты труда учителя, но и увеличением государственных расходов на образование. Когда это будет сделано, обновится состав учительства, в педвузы пойдут не только «троечники», возродится былой авторитет педагога. На это уйдет несколько десятилетий. А пока реалии российской школы таковы, что любые самые серьёзные нововведения в государственном масштабе имеют мизерный эффект, подобно тому, как компьютеризация учебного процесса в большинстве школ вылилась в использование дорогостоящего оборудования в качестве элементарного средства для проверки знаний учащихся. Поэтому и сегодня весьма актуален лозунг советской эпохи — «Кадры решают всё!».