

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Статья посвящена анализу механизмов обобщения профессионального опыта учителя, выявлению уровней концептуализации опыта на основе структурных компонентов решения педагогической задачи. Представлена ретроспектива развития представлений о концептуализации в отечественной педагогике.

К особенностям современного этапа развития образования можно отнести интерес к педагогическому опыту прошлого, изучение и актуализацию новаторских идей педагогического наследия, новый взгляд и переосмысление педагогических идей в идеологии современной образовательной парадигмы. На сегодняшний день специфической задачей развития педагогического опыта является создание такой технологии работы с ним, при которой с одной стороны, сохранится творческая природа опыта, а с другой – опыт станет технологичным, воспроизводимым в массовой практике.

Сложность и интегративность анализа опыта как педагогической категории обуславливает необходимость синтеза наук – философии, психологии, социологии и педагогики [15]. Философское понимание опыта – «основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности» [4]. В философии опыт рассматривается как определенный итог деятельности, которой свойственны регулярность и повторяемость, приводящие к выявлению всего эффективно в ней, как «результат практической и познавательной деятельности человека, отражающий уровень овладения объективными законами природы, общества и мышления, достигнутый людьми на данном этапе их исторического развития» [14]. Категория «опыт» в системе понятий философии определяется не как своеобразное «вместилище» знаний, а как метод познания, что отражено в работах Э. Гуссерля, Дж. Дьюи, Г. Лейбница, М. К. Мамардашвили, Т. Липпса и др.

В психологических исследованиях опыт – это качество личности, сформированное в процессе деятельности, обучения и воспитания, что подтверждают работы Б. Г. Ананьева,

Л. И. Анцыферовой, Е. А. Климова, Б. Ф. Ломова и др. Опыт обобщает знания, навыки, умения и привычки [5].

Специфичность взгляда на понятие опыта отражается в исследованиях социологов. Доминирующим звеном в данном случае выступает социальный опыт. Так, в работах П. Бурдье показано, что социокультурный опыт индивида во многом определяется объективной и субъективной принадлежностью человека к той или иной социальной группе (по половому, возрастному, классовому, национальному, профессиональным особенностям) [17].

Обратимся к трактовке понятия «опыт» в педагогической науке. В классических трудах по педагогике Л. С. Выготского можно обнаружить следующие определения: опыт учебный – система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания; опыт – знания, умения и навыки, приобретаемые вне систематически организованного обучения: в общении, из неучебной литературы, из средств массовой информации, из повседневных наблюдений [3]. По мнению Я. С. Турбовского, в опыте обнаруживается «наличие двух подструктур – безличностной, выражаемой культурой, традициями, тенденциями, профессиональными умениями, навыками и т.д.» и «личностной, характеризующей деятельность людей», имеющей динамический, преобразующий характер [12].

При описании опыта учителя исследователи часто обращаются к категории «профессиональный опыт» [10]. Необходимо отметить, что профессиональный опыт становится неотъемлемой составляющей таких понятий, как «профессиональное самосознание» (Ю. Н. Кулюткин), «профессиональное становление» (А. С. Гаязов, И. А. Зимняя), «автор-

ская позиция учителя» (М. Г. Ермолаева), «профессиональная квалификация» (И. Ф. Исаев), «профессиональная компетентность» (В. А. Сластенин).

Как показывают педагогические исследования, функции опыта заключаются в том, что он расширяет, углубляет границы изучаемого (гностическая функция), ставит новые проблемы (диагностическая функция), повышает эффективность деятельности по решению тех или иных практических задач (организующая функция) [5, 6, 9]. Опыт также выступает средством познания действительности (гносеологическая функция) и одновременно средством фиксации, хранения, передачи информации о результатах практической деятельности (информационно-коммуникативная функция). Ряд функций опыт выполняет и по отношению к теории: так, например, подтверждает или опровергает ее; расширяет или сужает; побуждает ее к развитию [7, 11]. Важным является то, что педагогическая интерпретация профессионального опыта учителя – это изучение опыта через призму предмета педагогики – образовательного процесса [15]. В педагогическом словаре понятие педагогического опыта трактуется как совокупность полученных в практике навыков и приемов воспитания и обучения, а также как планомерно поставленный частный или общий эксперимент по какому-либо вопросу педагогической практики [6].

Особенности педагогической интерпретации понятия «опыт» в деятельности учителя выявляются в исследованиях различных лет: в подчеркивании объемности аккумулированных знаний, умений и способов деятельности, обуславливающих осмысленное поведение человека в окружающей социальной действительности (С. Г. Вершловский, А. В. Мудрик, И. В. Протасова и др.); в доминировании практической составляющей профессиональной деятельности (А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, С. Т. Шацкий и др.); в поиске многочисленных аспектов изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта (Ю. К. Бабанский, А. Н. Бойко, В. Н. Бондарь, Б. С. Гершунский, В. В. Краевский и др.); в поиске механизмов решения педагогических задач (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. Ю. Алексашина). Одной из наиболее актуальных проблем в русле изучения опыта, является теоретическое осмысление как собственного, так и чужого профес-

сионального опыта – умение концептуализации педагогического опыта (О. С. Анисимов, М. В. Артюхов, В. И. Кочетов А. П. Ситник, Л. А. Филиппова, Л. Г. Шкерина и др.).

Еще великий педагог прошлого К. Д. Ушинский в своем высказывании «передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта», говорил о необходимости концептуализации педагогического опыта. Анализ термина «концепт» в педагогическом контексте, проведенный в исследовании И. А. Шерстобитовой, показал, что это понятие интегративно по структуре, свойствам и функциям, что оно может рассматриваться как интегратор смыслов [16]. Механизм процесса концептуализации в «Новейшем философском словаре» представлен следующими трактовками: а) процедура введения онтологических представлений в накопленный массив эмпирических данных; б) первичная теоретическая форма, обеспечивающая теоретическую организацию материала; в) схема связи понятий, отображающих возможные тенденции изменения референтного поля объектов, позволяющая продуцировать гипотезы об их природе и характере взаимосвязей; г) способ организации мыслительной работы, позволяющей двигаться от материала и первичных теоретических концептов ко все более и более абстрактным конструктам, отображающим в пределе допущения положенные в основание построения картины видения исследуемого сегмента реальности [4].

В ретроспективе развития педагогической мысли процессы концептуализации рассматриваются многими исследователями в структуре различных профессиональных действий педагога: в обобщении опыта, процессе проектирования или экспертизы опыта и др. Однако сложность осуществления процесса концептуализации подчеркивается практически всеми учеными [9].

Л. С. Выготский подчеркивает необходимость концептуализации профессионального опыта учителем, называя этот процесс «внутренне-педагогической работой». Говоря о механизмах такого процесса, Л. С. Выготский выявляет наряду с «ассоциациями, вниманием, представлениями, суждениями» центральное звено – «функциональное употребление знака или слова». Однако средством такого процесса, по мнению ученого, являются «собственные психические операции», с помощью которых педагог «овладевает течени-

ем собственных психических процессов и направляет их деятельность на решение стоящей перед ним задачи» [3].

Следующий виток развития представлений о концептуализации педагогического опыта отражен в исследованиях Г. С. Сухобской, которая, рассматривая педагога как саморегулируемую, самоуправляемую и самоценную личность, говорит о новом контексте мышления педагога, в котором одну из ведущих ролей несут умения моделировать и концептуализировать аккумулированный опыт [8].

Новый взгляд на процесс концептуализации опыта учителя привнес в отечественную педагогическую мысль Ю. Н. Кулюткин. В его исследованиях показано, что концептуальность проявляется в деятельностном аспекте: умениях концептуализировать свой опыт, самостоятельно осмысливать, теоретически обосновывать и трактовать педагогические процессы на основе саморефлексии, а изучение педагогического опыта – это анализ решения тех или иных педагогических задач [7]. Педагогические поиски механизмов концептуализации в последние годы все больше набирают свою активность. Так, опираясь на учение П. Сенге, И. В. Резанович и Г. А. Шкериной предполагают, что процесс концептуализации профессионального опыта педагога можно представить в виде этапов, «которые отразят переход от фиксации событий и фактов к выявлению тенденций и взаимосвязей, а затем к построению моделей и систем». По мнению ученых, каждый этап концептуализации – это более высокий уровень теоретического осмысления педагогического опыта [11].

Выделение педагогической задачи в качестве основного структурного компонента педагогической деятельности обуславливает её использование в качестве одного из эффективных средств концептуализации профессионального опыта учителя. Изучая работу учителей, обобщая их педагогический опыт, мы анализируем решения тех или иных педагогических задач [1, 2].

Педагогическая задача – это модель реальной практической ситуации, в которой представлено требование снять возникшее «рассогласование», найти способ или средство преодоления противоречия, возникшего на пути к достижению цели педагогического воздействия [7]. Именно педагогическая за-

дача, решение которой демонстрируется учителем при описании своего опыта, позволяет проследить этапы концептуализации педагогического опыта.

В процессе решения педагогической задачи происходит постоянное преобразование теоретического знания на язык практических действий, практических ситуаций [7, 8]. При этом выделяются три основных этапа этого процесса: ведущие идеи как личные педагогические убеждения учителя выступают в качестве принципов деятельности, задают критерий анализа и оценки ситуации; конструктивная схема – система конкретных действий, с помощью которых учитель создает условия для разрешения педагогической задачи, – является проектом педагогического решения; оперативный образ ситуации – воплощение конструктивного замысла в конкретных педагогических условиях [2].

Анализ педагогической деятельности предполагает соотнесение ее результатов с поставленными целями. Поэтому, проводя этот анализ, важно осуществить мысленный переход от оперативного образа педагогической ситуации, возникшей на уроке, через формулировку конкретной педагогической задачи и оценку выбранного конструктивного способа решения к той ведущей педагогической идее, на реализацию которой и было направлено данное педагогическое воздействие.

При построении критериального аппарата концептуализации профессионального педагогического опыта нами были проанализированы документы экспертной оценки деятельности учителя, положения о конкурсах педагогического мастерства (городского и всероссийского уровней), методические рекомендации к описанию педагогического опыта с 1996 по 2011 год. На основании исследованных документов можно выделить три группы критериев, предъявляемых к обобщению профессионального опыта учителя: ценностные, когнитивные и деятельностные. Это отражает все этапы обобщения педагогического опыта, раскрывая его смысл именно в процессе концептуализации. Анализ также показал, что когнитивный критерий обобщения педагогического опыта предъявляется достаточно часто (47%), что входит в противоречие с имеющейся реальностью описания педагогического опыта в опубликованных материалах.

В результате контент-анализа экспертных требований, предъявляемых к обобщению педагогического опыта в период с 1996 по 2011 год, можно отметить их изменение в зависимости от смены парадигмы образования в целом:

а) при наличии идеологической парадигмы выделяются качества опыта – образованность, идейность, направленность, перспективность, наличие идеи и пр. (1996–2001 г.);

б) при опоре на знаниевую парадигму – системность, структурность, эрудиция, владение терминологией, логичность и пр. (2001–2007);

в) на основе личностно-ориентированной парадигмы – саморазвитие, целостность, духовность, развитие и пр. (2007–2011).

Таким образом, можно утверждать, что развитие профессионального опыта учителя также подчиняется законам интериоризации, или процессу превращения внешнего воздействия во внутреннее, что отражается в концептуальных механизмах обобщения педагогического опыта.

Примером механизма выявления уровня концептуализации педагогического опыта при анализе урока могут служить разработанные в исследовании А. А. Ульяновой шкалы-оценки деятельности учителя на уроке [13]. Эта методика предполагает сравнительный анализ профессиональных установок учителя в соответствии с ведущими идеями и ценностно-смысловыми ориентирами учебного предмета, которые являются системообразующими элементами интегрированного курса «Естествознание». Формулировки положений анализа отражают возможные варианты реализации ведущих идей курса на каждом этапе урока. Основные позиции анализа: степень проявления в уроке ведущей идеи единства, целостности и системной организации природы, проявление идеи взаимозависимости человека и природы, проявление идеи гармонизации отношений в системе «природа – человек».

Работа с предложенной схемой позволяет учителю осваивать критерии целеполагания,

отбора учебного материала на урок, организации учебно-познавательной деятельности, диагностики качества образования. Таким образом, складывается критериальная система оценки деятельности учителя на уроке, которая является основой для концептуализации его педагогического опыта.

Поиски путей концептуализации педагогического опыта продолжаются. Эта проблема формулирует новые вызовы к системе повышения квалификации учителей, обуславливая необходимость разработки специального «...раскрыть перед учителем тот категориальный аппарат, который лежит в основе выработки и принятия учителем педагогических решений...» [8]. Это, безусловно, будет способствовать развитию новой педагогической компетенции, значимость которой актуализируется в период вхождения в жизнь новой парадигмы образования.

Профессиональный опыт учителя является фундаментом для фиксации, хранения и трансляции информации о результатах педагогической деятельности. Основной процессуальной единицей профессиональной деятельности учителя является педагогическая задача, для решения которой необходим экспланаторный подход, сочетающий в себе синтез педагогических, психологических и философских взглядов.

Анализ практических решений педагогических задач на концептуальном уровне предполагает осмысление учителем преобразования практического знания в теоретическое для каждого этапа решения этих задач: оперативный образ – конструктивная схема – ведущая педагогическая идея. Критериальный подход при анализе педагогических результатов позволяет реализовать механизм концептуализации педагогического опыта, что открывает возможность для его осмысления, накопления и передачи. В условиях модернизации образовательной системы концептуализация педагогического опыта становится важнейшим инструментом повышения качества образования.

Л и т е р а т у р а

1. Алексашина И. Ю. Наблюдение и анализ урока. – СПб., 1996. – 30 с.
2. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. Практическая методология решения педагогических задач. – СПб. : СпецЛит, 2000. – 223 с.

3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии / отв. ред. В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. *Грицанов А. А.* Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный дом, 2003.
5. *Днепров С. А.* Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : моногр. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1998. – 297 с.
6. *Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строкова Т. А., Алексеев Н. А., Дегтярев С. Н.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008.
7. *Кулюткин Ю. Н.* Педагогическая задача. – Л., 1978.
8. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.
9. *Норенкова Н. А.* Проектирование педагогических технологий в системе повышения квалификации специалистов профессиональной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Магнитогорск, 1999. – 201 с.
10. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
11. *Резанович И. В., Шкерина Г. А.* Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2.
12. *Турбовской Я. С.* Методологические и теоретические основы изучения и обобщения педагогического опыта // Изучение и обобщение педагогического опыта в условиях реформы школы : сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1986.
13. *Ульянова А. А.* Ценностно-смысловые ориентиры интегрированного курса «Естествознание» в деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2007. – 207 с.
14. *Философский энциклопедический словарь.* – М., 1983.
15. *Христофоров С. В.* Опыт как педагогическая категория // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 7. – С. 180–184.
16. *Шерстобитова И. А.* Концепты учебного текста как средство гуманитаризации естественно-научного образования в практической деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2009. – 310 с.
17. Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie.* Paris: Editions de Minuit.
18. Bourdieu P. (1980). Sartre. *London Review of Books.* No. 20 [October 20]. P. 11–12.

