

Состояние проблемы инновационного педагогического опыта в мировой и отечественной педагогике

Обращение зарубежных и отечественных исследователей к проблеме инновационного педагогического опыта обусловлено необходимостью получения целостного представления о его зарождении, развитии, обобщении и внедрении. Методологическим регулятивом данной части исследования являются принципы историзма (историко-логический и проблемно-исторический), которые представляют собой сложные концептуальные образования, воплощают активную роль исследователя (субъекта) по отношению к избранному объекту познания и детерминируют необходимость исторического анализа.

Реальный процесс фиксируется с позиций принципа историзма. Однако одновременно с конкретной исторической действительностью действуют факторы логической последовательности. Так, появление направления научного знания, изучающего инновационный педагогический опыт, – не историческая случайность, а результат закономерного развития педагогической науки и практики. С позиций познания генезиса инновационных процессов лишь совмещение исторического и логического способствует научному пониманию целостной картины.

Принципы историзма, исторического и логического, дополняются проблемно-историческим анализом изучаемого феномена. Он подразумевает: понимание первичности возникновения значимых проблем и, как следствие, необходимость научных поисков для их решения. Анализ историографии и современной научно-педагогической литературы по проблеме инновационного педагогического опыта осуществлялся на основе рассмотренных выше принципов.

Проблема формирования инновационного педагогического опыта не является абсолютно новой для педагогики. Отдельные ее аспекты рассматривали в своих трудах зарубежные ученые (Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарт, А. В. Дистервег) и отечественные классики педагогики (Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский).

Я. А. Коменский, создавая «Великую дидактику», опирался на практику учительской деятельности и передовой педагогический опыт. Особое внимание известный ученый обращал на важность теории в педагогической работе, осведомленность учителя в сфере методики обучения и его жажду учить. «Хорошим учителем является тот, – отмечал Я. А. Коменский, – кто старается не только слыть, но и быть таковым, то есть учителем, а не одной лишь личиной учителя. ...Хороший учитель ищет учеников, ищет, чему учить, ибо горит нетерпением обучать всех всему, думает о том, как учить, чтобы напиток науки проглатывался без побоев, без воплей, без насилия, без отвращения, словом приветливо и приятно» [148, с. 542].

И. Ф. Гербарт предпринял попытку научно обосновать соотношение педагогической теории и практики. Он писал: «Теория в своей общности простирается на такие дали, в которых работа отдельного лица затрагивает лишь бесконечно малую часть. Она в силу своей неопределенности ... проходит мимо всех деятелей, всех индивидуальных условий, в которых каждый раз будет находиться практический работник. Поэтому работники всякого искусства так неохотно занимаются действительно основательной теорией, в значительной степени предпочитают противопоставлять ей вес собственного опыта и наблюдений. Уже до утомления доказывалось, излагалось и повторялось, что голая практика приводит только к рутине и к крайне ограниченному, не имеющему решающего значения опыту» [68, с. 98].

А. В. Дистервег утверждал, что «без стремления к научной работе учитель элементарной школы попадает под власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [93, с. 322]. Известный педагог ратовал за то, чтобы учитель всегда сознательно шел в ногу со временем.

Отечественные классики педагогики Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский развивали в своих трудах идею о необходимости использования накопленного педагогического опыта в образовательной практике.

Н. И. Пирогов подчеркивал значимость опыта для профессионального развития учителя. Он призывал практиков «не ограничиваться знаниями, приобретенными в учебных заведениях, а беспрестанно обогащаться опытом» [225, с. 189].

Веру в преобразовательные возможности опыта отражают все педагогические произведения Л. Н. Толстого. «Чтобы педагогика стала плодотворной наукой, необходимо перестать оставаться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим», – доказывал писатель [287, с. 283].

К. Д. Ушинский вплотную подошел к определению понятия «педагогический опыт», обосновал несоразмерность практической и теоретической составляющих в реальной деятельности учителя. Его суждение о том, что «пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея», актуально и в настоящее время [308, с. 17]. Учитель, по его мнению, всегда обязан проявлять творчество, поскольку даже самый богатый его жизненный опыт не может сравниться с многогранностью практики. Важнейшими качествами педагога К. Д. Ушинский считал способность и готовность к постоянному совершенствованию знаний и практического опыта. Классик педагогики рекомендовал учителям обмениваться мыслями и педагогическим опытом, чтобы избежать остановки в развитии.

Л. Н. Толстой и К. Д. Ушинский призывали отечественных ученых активно заниматься изучением и анализом зарубежного педагогического опыта, использовать ценные педагогические идеи зарубежных коллег для воспитания и обучения детей в России. В целях постижения идей зарубежных педагогов и знакомства с их реальным опытом Л. Н. Толстой в 1857 и 1861 годах совершил зарубежные поездки. Посетив учебные заведения для рабочих в г. Марселе, он писал: «Кому дело близко к сердцу, пусть постарается изучить школы не по отчетам и результатам экзаменов, а по продолжительным посещениям и беседам с учителями в школах и вне школ» [240, с. 202]. В 1862 г. в журнале «Ясная поляна» Л. Н. Толстой опубликовал передовые для того времени материалы о зарубежном педагогическом опыте. Его идеи о необходимости изучения школьного дела за рубежом стали популярными в России, а в конце XIX в. получили признание в Западной Европе и Америке.

К. Д. Ушинский в начале 60-х гг. XIX в. посетил Германию, Швейцарию, Францию, Австрию, Италию, Англию, Бельгию и США. Он ознакомился с особенностями образовательной системы зарубежных государств и трудами известных педагогов [266].

Потребность в глубоком изучении деятельности школьных учителей стала отчетливо проявляться за рубежом в 60-е гг. XX в. В педагогической науке США выделилось направление, занимающееся изучением школы, появилась серия работ по инновациям в сфере образования [Хилсон, 1965; Джейли, 1969; Стрит, 1969 и др.].

В публикациях зарубежных авторов 70-х гг. XX в. прослеживается интерес к высшему образованию в целом и педагогическому в частности. Вместе с тем лидерство оставалось «за источниками, посвященными инновациям в школьном образовании» [236, с. 27]. С. Сарасон, Э. Хаус и другие зарубежные ученые проанализировали проблемы школьных изменений. Дж. Зэлтман рассмотрел вопросы управления школьными инновациями. Д. Кример исследовал проблему подготовки лидеров, способных к инновационному преобразованию.

В 80-е гг. XX в. инновационные процессы в западном образовании характеризуются интенсификацией и реструктуризацией. Интенсификация проявлялась в совершенствовании учебных программ, развитии мониторинговых процедур, реструктуризация – в расширении полномочий учителя при принятии решений. В данный период происходит понимание того, что школу нельзя изменить, не изменив кардинально систему подготовки учителей [Белл, 1979; Александер и др., 1984; Вут, 1989; Латиф, 1989]. Проблема находит отражение в ряде известных докладов и программ, основные положения которых заложили «фундамент нынешних инновационных изменений в этой области» [236, с. 30].

В 90-е гг. происходит дальнейшее углубление в процесс исследования инновационной деятельности [Эллис, 1993; Коуэн, 1998; Хансен, 1998; Джейкоб, 1999], наблюдается усиление внимания к проблемам педагогического образования [Гудлэн, 1990; Фуллан и Харгривз, 1992; Уайден и Гримметт, 1995; Лукас, 1997; Гриффин, 1998 и др.].

Дж. Блейз [347], Х. Дей [353], Л. Карлгрен [350], Р. Кэмпелбелл [349], С. Сиджвик [357] исследовали вопросы профессионального становления студентов педагогических вузов, сущность и формы организации непрерывного обучения педагогов, вопросы теории и практики их профессионального развития.

Проблему формирования педагогических умений и навыков, инструментария педагогического взаимодействия изучали Г. Бленкин, Д. Дарлинг-Хэммонд [352], Д. Корриган [351], М. Сэдлер [356] и др. [348]. Вопросы взаимодействия теории и практики освещали Д. Аткинсон [345], Р. Болл [346], Дж. Линч [355].

Широкий резонанс в мире образования вызвала публичная лекция известного английского специалиста Дэвида Харгривза на тему «Учительская профессия, основанная на исследованиях: возможности и перспективы» [237]. Он и его многочисленные последователи пришли к выводу, что связь результатов исследования и практики слаба. Важнейшей задачей была названа проблема «баланса так называемых исследований “голубого неба” (“blue sky research”) – теоретических сиюминутно невостребованных разработок и практико-ориентированных исследований» [353, с. 10]. Лекция повлекла за собой серию серьез-

ных научных публикаций, в которых отмечалось, что «прикладное исследование может и должно быть фундаментальным; адресоваться практике и одновременно развивать новое знание; представлять собой не чисто теоретическое, а фундаментальное исследование на основе реальных потребностей практиков (useinspired basic research)» [237, с. 45].

Вопросы внедрения инноваций и опыта успешных учителей в школы и вузы нашли отражение в ряде зарубежных диссертационных исследований [Н. Босам, 1980; М. Рис, 1980; Т. Далтон, 1985; М. Латиф, 1989; А. Джек, 1990; Д. Нелсон, 1993; К. Блоссер, 1995; Б. Гидеон, 2000; М. Киетсаа, 2002].

В конце XX в. западные исследователи предприняли попытку концептуализировать процесс формирования будущего учителя. Они выделили практическое, технологическое, персональное, академическое, критическое направления, которые, по их мнению, влияют на педагогический аспект подготовки педагога. Данные векторы, по выражению Е. Г. Полупановой, представляют собой некое суммарное восприятие идей, а не нечто, имеющее четкие границы. Будущий учитель в процессе обучения подвержен одновременно нескольким из них.

Зарубежные ученые высказали мысль о том, что современным учебным заведениям нужен учитель, способный эффективно преодолевать проблемы «реального мира школы», обладающий конкретными знаниями и навыками, необходимыми для достижения высоких результатов в обучении детей. При подготовке будущих учителей необходимо ориентироваться на их личный опыт, накопленный до поступления в учебное учреждение. Конечным результатом подготовки педагога должен стать «думающий учитель, подлинный профессионал, самостоятельный в своем творчестве и стремящийся к инновациям» [343].

Современная западная научная мысль направлена на создание модели идеального учителя. По мнению исследователей, модель образа идеального учителя будущие педагоги «будут широко использовать для самопознания, самораскрытия, саморазвития» [237, с. 69]. Особое внимание в этом процессе уделяется «формированию способности студентов к анализу и оценке своего опыта и опыта коллег» [18, с. 132].

Теоретико-методологические основы функционирования образовательных систем в высокоразвитых странах мира изложены в трудах отечественных ученых: В. И. Андреева [16], Б. Л. Вульфсона [65], А. Н. Джурицкого [92], В. А. Капрановой [129], Э. Н. Крайко [160], В. Б. Миронова [191], О. Б. Разумовой [247].

Проблема реформирования среднего образования и эволюции системы высшего образования за рубежом нашла отражение в трудах Е. В. Абазовика [1], Г. А. Алексеевич [5], Е. Н. Аникиевич [19], О. Л. Ворожейкиной [64], Г. Д. Дмитриева [54], З. Л. Колонтай [146], Т. Г. Моисеенко [195], Е. Г. Полупановой [238], В. А. Степанова и др. [276].

Вопросы профессионального развития современного учителя в зарубежных странах освещают Н. А. Бирюкова [4], Л. В. Бондарчук [46], Т. В. Цырлина [326].

В последнее десятилетие возрос интерес отечественных исследователей к проблеме повышения квалификации зарубежного учителя. Достаточно глубоко ее освещают В. Б. Горгай [82], Э. М. Никитин [207], И. Э. Савенкова [252], А. А. Хатюшина [315].

Инновационную деятельность зарубежных школ и учителей рассматривают современные ученые в кандидатских диссертациях [Е. Г. Полупанова, 1991; Н. В. Гороховатская, 1997; Н. В. Килинская, 1999; В. А. Яковлев, 2000; Е. А. Карабутова, 2000; О. В. Рузанова, 2001; В. Е. Янковский, 2002; Н. В. Негребецкая, 2003; А. Ю. Кравцова, 2004; Р. Г. Сахиева, 2004; Л. Н. Полунина, 2006; Ю. Ю. Онищенко, 2007; Д. Р. Сабирова, 2009; Е. В. Абазовик, 2010; Ю. В. Стрункина, 2012].

Русская педагогическая мысль старалась не отставать от западной. Педагогический опыт на рубеже XIX–XX вв. активно исследовали Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт. Их научные разработки обогатили сокровищницу мировой педагогической культуры.

Передовой опыт учителей, складывающийся в период революционного преобразования педагогической теории и практики, предвосхитил современные научные подходы к изучению и обобщению инновационного педагогического опыта. Выдающиеся деятели молодого советского государства Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Бубнов, М. И. Калинин рассматривали его как главное средство строительства советской школы.

Н. К. Крупская призывала ученых и практиков тщательно изучать, обобщать и распространять лучшие образцы учительского опыта. Она ратовала за то, чтобы «ни одна инициатива не осталась неизвестной, ни один опыт не пропал даром» [163, с. 224]. Педагогические вузы Надежда Константиновна называла «лабораторией, через которую должны пропускаться идеи новой школы» [165, с. 185]. Педагогическим центрам в вузах она вменяла в обязанность превращать разрозненный опыт строительства советской школы в коллективный педагогический опыт.

Качество подготовки педагога Н. К. Крупская считала важнейшим фактором создания опыта, а изучение и анализ процесса преподавания называла главной задачей. «Для ее решения необходима громадная работа советских педагогов», – писала она [166, с. 374].

А. С. Бубнов видел в передовых учителях могучий рычаг для повышения знаний, умений и мастерства всей учительской массы. Он рекомендовал постоянно собирать и изучать массовый педагогический опыт, чтобы «по-настоящему обогатить учителя, поднять его опыт до высоты педагогики» [51, с. 241]. Под его руководством Комиссариат Просвещения провел реорганизацию научно-исследовательских педагогических институтов. На их базе возникли отраслевые научно-исследовательские институты, основная задача которых заключалась в изучении и обобщении опыта по отдельным разделам теории и методики обучения и воспитания.

Выход в свет трехтомной «Педагогической энциклопедии» под редакцией А. Г. Калашникова [221] ознаменовал собой важную веху в развитии советской педагогики. Слабым звеном издания являлось отражение ряда теоретических и практических вопросов с позиций педологии.

Развернувшийся в 20-е гг. XX в. широкомасштабный социально-педагогический эксперимент значительно опережал массовую практику. Для реализации его основных направлений в России создавались опытно-показательные учреждения. Результатом плодотворного педагогического поиска в теории и практике стала разработка исследовательских методик обучения на основе индивидуального подхода к учащимся (метод проектов, Дальтон-план и т. д.), а также комплексно-целевых программ ГУСа (Государственного ученого совета).

Новаторский опыт воплотился в учебно-воспитательных системах авторских школ З. Н. Гинсбурга, А. С. Макаренки, С. М. Ривеса, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого. Под руководством Н. П. Лепешинского в Белоруссии была создана школа-коммуна, в которой на практике осуществлялась связь трудовой школы с жизнью. В 1928 г. в республике стал функционировать научно-исследовательский институт педагогики и педологии. Его сотрудники занимались разработкой актуальных педагогических проблем развития национальной системы образования, изучали, обобщали и распространяли педагогический опыт.

Находки передовых учителей 20-х гг. могли повлиять на развитие педагогической теории и практики, однако их слабое научное осмысление и не всегда оправданное внедрение в массовую практику свели на нет многие ценные начинания новаторов. В последующее десятилетие наступил период, имеемый в истории педагогики «методическим догматизмом». Продолжался он до конца 40-х гг.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что теория изучения, обобщения и внедрения педагогического опыта стала создаваться в начале 50-х гг. XX в. и формировалась на протяжении нескольких десятилетий. В рамках разработанной нами «Аналитической модели изучения трудов представителей отечественной научной школы по проблеме инновационного педагогического опыта» (таблица 1) условно выделены хронологические периоды.

Таблица 1 – Аналитическая модель изучения трудов представителей отечественной научной школы по проблеме инновационного педагогического опыта

Хронология	Характеристика этапа	Нерешенные проблемы
1950–1960-е гг.	Этап эмпирической импровизации. Введение в научный оборот понятия «передовой педагогический опыт». Отражение проблемы в учебной литературе по педагогике. Разработка авторских методик изучения и обобщения опыта передовых учителей	Неразработанность категориального аппарата. Отсутствие «механизма» изучения опыта с позиций дидактики. Недостаточная ориентация на выявление объективных законов, имеющих место в опыте лучших учителей. Слабое теоретическое осмысление того, что нужно внедрять. Неразработанность механизма внедрения идей передовых учителей в массовую практику
1970-е гг.	Концептуализация передового педагогического опыта. Уточнение понятийно-категориального аппарата	Неясность толкования понятия «передовой педагогический опыт». Отсутствие методологических разработок методики изучения опыта. Множественность и противоречивость критериев выявления и обобщения передового опыта. Игнорирование деятельностного подхода в изучении педагогического опыта

Хронология	Характеристика этапа	Нерешенные проблемы
1980-е гг.	Создание научных коллективов с целью разработки теории передового педагогического опыта, методик его изучения и обобщения. Разработка учителями-новаторами систем обучения и воспитания, их анализ педагогической наукой	Отсутствие теории, способной концептуально разобраться в проблеме изучения и обобщения передового педагогического опыта. Отождествление понятий «педагогическая практика» и «педагогический опыт». Слабый анализ систем обучения и воспитания, разработанных учителями-новаторами
1990-е гг.	Формирование современных научных подходов к изучению педагогического опыта. Становление теории распознавания, выявления, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта. Отождествление передового педагогического опыта со словом «инновация». Развитие конкурсного движения профессионального мастерства педагогических работников. Образование нового пласта педагогического опыта. Усиление интереса педагогической науки к находкам успешных учителей	Расплывчатость понятия «инновационный педагогический опыт». Слабое отражение проблемы использования опыта успешных учителей в профессиональной подготовке будущего учителя в научной литературе
2000-е гг.	Переосмысление теории изучения и обобщения передового педагогического опыта с позиций инновационной педагогики. Формирование технологического подхода к оформлению педагогического опыта. Разработка культурно-педагогической концепции специальной инновационной подготовки будущих учителей. Рассмотрение инновационного педагогического опыта в качестве содержательного компонента профессиональной подготовки учителя	Противоречивость трактовки понятия «инновационный педагогический опыт», неопределенность его функций. Неразработанность механизма реализации идей инновационного педагогического опыта в профессиональной подготовке будущего учителя. Отсутствие глубокого анализа эффективного опыта успешных учителей

Историко-логический подход нашел свое отражение в таблице (приложение 1). Представленные в ней отечественные исследования по проблеме инновационного педагогического опыта за период с 1950 по 2014 г. (120 источников – монографические труды, коллективные сборники, международные доклады) позволяют проследить динамику развития отечественного исследовательского интереса к проблеме инновационного педагогического опыта.

В начале 50-х гг. XX в. М. Н. Скаткин [259], Н. П. Тучнин [303], А. М. Гельмонт [67] приступили к разработке методологических и теоретических основ изучения педагогического опыта. Ученые ввели в научный оборот понятие «передовой педагогический опыт», указали на ошибки в его описании. Основываясь на методологическом принципе взаимосвязи педагогической науки и практики, исследователи стали рассматривать передовой опыт как возникающий в педагогической работе учителей, а затем превращающийся в объект научного познания. Разработка авторских методик изучения и обобщения передового педагогического опыта превращалась в ведущее направление их деятельности.

Известный советский педагог В. А. Сухомлинский создал ряд педагогических произведений, в которых глубина научного осмысления педагогического опыта сочеталась с яркой литературной формой [279]. Важнейшей задачей изучения передового опыта он считал «понимание того, что от чего зависит» [280, с. 558].

60-е гг. XX в. характеризуются расширением научных поисков по основам педагогической теории. Они завершаются изданием монографии «Общие основы педагогики» под редакцией Ф. Д. Королева и В. Е. Гмурмана [212]. Авторы исследования проанализировали опыт липецких, ростовских и казанских учителей, дополнили перечень методов изучения педагогического опыта, высказали мысль о том, что «нельзя пассивно ожидать, когда появится авторский опыт, ... необходимо способствовать его созданию» [212, с. 269]. Суждения о необходимости систематического изучения и обобщения передового опыта учителей появились на страницах учебников по педагогике [81; 218; 336], а также педагогической энциклопедии, изданной в 1968 г. [220].

Новый импульс развитию теории передового педагогического опыта придал Всесоюзный методологический семинар, состоявшийся в Москве в 1978 г. *Цель семинара* – переосмысление теории педагогического опыта, уточнение понятийно-категориального аппарата [188].

Проблема получила теоретическое обоснование в трудах Ю. К. Бабанского [28], Б. С. Гершунского [70], В. Е. Гмурмана [79], В. И. Журавлева [103], В. И. Загвязинского [106–107], Э. И. Моносзона [196], М. Н. Скаткина [261], Я. С. Турбовского [298].

В. И. Бондарь [47], Э. Г. Костяшкин [154], М. Ю. Красовицкий, И. Ф. Кривонос [162], Г. И. Хозяинов [317], Т. И. Шамова [330] предприняли попытку раскрыть сущность передового педагогического опыта, определить критерии его выявления, показать влияние опыта на развитие массовой практики. С. А. Батышев [31], Е. Д. Варнакова [54], М. Д. Зверева [110] продолжили работу над проблемой освоения и распространения передового педагогического опыта. Исследователи В. В. Краевский [157; 159] и Т. В. Новикова [157, 189] сконцентрировали внимание на взаимосвязи педагогической науки и практики. Э. И. Моносзон выделил два ведущих направления в изучении и обобщении передового опыта: 1) неотъемлемая составная часть любого педагогического исследования и 2) особый вид педагогического исследования, ставящий своей задачей выявление и пропаганду достижений педагогов-практиков в области обучения и воспитания [196].

В 80-е гг. XX в. значительно расширилась тематика актуальных педагогических исследований [27, 55, 59, 71, 106, 189], активизировалась деятельность ученых по изучению сущности передового педагогического опыта. Она связывалась с более высоким результатом в обучении и воспитании по сравнению с массовой практикой [157, 262]. Опыт представлялся как следствие освоения и применения законов и принципов педагогики [173], результат творческого поиска школ и учителей [179, 197]. Данные характеристики, по мнению Н. В. Бурдакова, не могли стать «основой глубокого осмысления теоретических и практических вопросов передового педагогического опыта» [53, с. 9]. Такой точки зрения придерживались исследователи С. А. Лицерева [175] и К. А. Нефедова [206].

Значительный вклад в разработку методологических оснований изучения и обобщения передового педагогического опыта внесли сотрудники лаборатории теории и методики изучения и обобщения педагогического опыта, которая стала функционировать в 1980 г. при НИИ общей педагогики АПН СССР (заведующий Я. С. Турбовской). Опираясь на фундаментальные работы по педагогике [55; 59; 71; 190; 211], научный коллектив лаборатории приступил к разработке темы «Педагогический опыт как источник развития теории и практики обучения и воспитания» [296]. Результатом научных поисков стала разработка концепции изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе [125; 149; 249–250; 294].

В публикациях конца 80-х гг. освещались вопросы выявления и использования передового опыта учителей [34; 103; 309]. Д. Б. Богоявленская [44], Л. М. Фридман и З. И. Калмыкова [311], Л. М. Фридман [312–313] проанализировали опыт учителей-новаторов, рассмотрели его «с учетом развития личности учащихся». В. И. Загвязинский [108] и М. Р. Львов [179] связали передовой опыт с творчеством учителя, научно обосновали необходимость формирования представлений будущих учителей о передовом педагогическом опыте. В учебниках по педагогике стала широко освещаться проблема внедрения достижений педагогической науки в практику [25; 219]. На их страницах давалось определение передового педагогического опыта, перечислялись его основные характеристики и признаки.

Появление в начале 90-х гг. XX в. работ Н. В. Бурдакова [53], Ф. Ш. Терегулова [284–285] и Г. И. Хозяинова [319] знаменовало собой новый поворот в разработке теоретических аспектов изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта.

Н. В. Бурдаков [53] в монографии «Передовой педагогический опыт: формирование, обобщение, использование (методология, теория, практика)» раскрыл сущность передового педагогического опыта с точки зрения системного подхода, выделил его функциональные свойства и структурные компоненты, разработал механизм внедрения передового опыта в профессиональную подготовку учителя.

Ф. Ш. Терегулов [284–285] рассмотрел процессы распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения передового опыта с позиций материалистической диалектики. В отличие от существующих ранее концепций, он выстроил теоретический конструкт не «снизу» (в результате индуктивного обобщения фактов), а «сверху» (по отношению к эмпирическим данным), то есть в результате творческого развития научного знания, анализа теоретических гипотез. Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения передового педагогического опыта, разработанная ученым, характеризовалась системностью и научной обоснованностью теоретических положений.

Г. И. Хозяинов [319] в работе «Основы акмеологии. Педагогический опыт как результат и опора самореализации творческого потенциала педагога» впервые рассмотрел педагогический опыт в качестве основы акмеологии.

В середине 90-х гг. XX в. ученые-педагоги В. И. Загвязинский [108], И. И. Цыркун [323], Н. Р. Юсуфбекова [341] стали освещать проблему изучения, обобщения и внедрения опыта передовых учителей с позиций педагогической инноватики. Культурно-праксиологическая концепция, дидактическая система и технология инновационной подготовки педагогов, разработанные И. И. Цыркуном

[322; 325], обеспечили создание принципиально новых нормативно-методических документов в сфере образования Республики Беларусь, позволили осуществлять подготовку студентов педагогических вузов в соответствии с проводимыми реформами.

В изданиях первого десятилетия XXI в. по-новому трактуются вопросы теории и практики инновационной деятельности учителей. Данная проблема находит отражение в учебном пособии И. Г. Бороиловой «Передовой педагогический опыт» [49] и монографии С. А. Бронникова и Э. П. Бронниковой «Передовой педагогический опыт в современных условиях» [50].

В работе «Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике» ученые Г. А. Игнатьева и О. В. Тулупова [118] представили модель обобщения педагогического опыта учителей и школ Нижегородской области, дали ее концептуальное обоснование с позиций антропологической проектно-преобразующей образовательной парадигмы. Авторы работы раскрыли типологию педагогического опыта в соответствии с объективными изменениями в педагогической деятельности, изложили суть технологического подхода к оформлению инновационного опыта. По их мнению, многочисленные методические рекомендации, содержащие жесткие требования к анализу педагогической деятельности и оформлению авторских педагогических разработок, приводят к потере уникальности творческих находок учителей-практиков. Только создание «гибкой технологии работы с инновационным педагогическим опытом может сделать его воспроизводимым в массовой практике», – утверждают ученые [118, с. 78].

В. А. Дубровская в методическом пособии «Управление процессом формирования и распространения инновационного педагогического опыта» [97] представляет технологию управления процессом изучения и обобщения инновационного педагогического опыта, перечисляет эффективные формы его диссеминации (трансляции).

А. Н. Кузибецкий рассматривает вопросы изучения, обобщения и диссеминации эффективного педагогического опыта в контексте аттестации педагогов [167]. Ученый анализирует опыт аттестации во взаимосвязи с системой повышения квалификации учителей, определяет роль опыта в ресурсном обеспечении инновационного развития образования.

В названиях научных работ последних лет заметен акцент в сторону использования инновационного педагогического опыта в профессиональной подготовке учителя: «Развитие личного опыта учителя: герменевтический подход» [Д. Ю. Ануфриева, 2009]; «Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности» [И. И. Цыркун, Л. А. Козинец, 2010] и др.

Проблема изучения и обобщения передового педагогического опыта нашла широкое отражение в диссертационных исследованиях второй половины XX в. [Н. П. Тучнин, 1951; Т. Г. Михайленко, 1960; М. В. Федоринов, 1966; Т. Ф. Кулдаветов, 1972; З. Е. Михайлова, 1975; Л. И. Гусев, 1975; А. Н. Бойко, 1979; Н. И. Терновая, 1982; М. У. Ягъяев, 1982; А. Г. Козлова, 1983; А. Х. Сурманидзе, 1984; Л. А. Комашева, 1985; А. И. Киктенко, 1986; О. Г. Ярошенко, 1986; Т. К. Клименко, 1986; Н. А. Гвоздева, 1988].

Диссертационные исследования, выполненные на рубеже XX–XXI вв., отражают методологические основы передового педагогического опыта (Ф. Ш. Тергулов); взаимосвязь педагогической науки и практики (Я. С. Турбовской); теорию изучения и обобщения передового педагогического опыта (И. Г. Бороилова, Н. В. Карнаух, А. И. Курзина); концепты педагогического опыта в системе повышения квалификации учителей (В. А. Мижериков, Л. В. Ушенина, Л. А. Филиппова); методику выявления учителей-лидеров (А. В. Давыденко, В. А. Дубровская, Е. М. Пахомова); освоение будущими учителями педагогического опыта (Э. П. Бронникова, И. А. Ситникова, Л. И. Стрелец, Л. Б. Щербакова).

Позитивным моментом диссертационных исследований является быстрое реагирование их авторов на запросы общества в области образования, рассмотрение инновационного педагогического опыта как самостоятельного направления исследования. Вместе с тем в них слабо отражена теоретико-методологическая направленность.