



Генезис подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта

Л. А. Козинец

В статье рассматривается генезис подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. Автором выделены основные этапы развития подготовки, отражены изменения ключевых установок и механизмов организации образовательного процесса как средства формирования профессионализма педагога, определены предпосылки этих изменений.

The article examines the genesis of training future teachers for the development of innovative pedagogical experience. The author identifies the main stages in the development of training, reflects the change in the key attitudes and mechanisms of organizing the educational process as a means of forming the teacher's professionalism, and determines the prerequisites for these changes.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей, инновационный педагогический опыт, генезис, инновационный потенциал.

Keywords: preparation of future teachers, innovative teaching experience, genesis, innovative potential.

На современном этапе инновации в сфере образования углубляют интеграцию науки и практики, определяют вектор развития профессиональной подготовки учителя. Этим объясняется актуальность переосмысления статуса инновационного педагогического опыта в подготовке учителя и его личностно-профессиональном росте. Овладение будущими учителями инновационным педагогическим опытом обуславливает их высокопроизводительную инновационно-педагогическую деятельность, саморазвитие, самореализацию и тем самым создаёт условия для развития инновационного мышления и творческих способностей.

Подготовка будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта прошла в своём становлении несколько стадий. Исследование генезиса подготовки позволяет проследить, как менялись на протяжении последнего столетия ключевые установки и механизмы организации образовательного процесса как средства совершенствования личности педагога, его творческого потенциала и что являлось предпосылками этих изменений.

В работах, посвящённых вопросам формирования личности педагога, его профессиональных умений, отмечается, что до появления педагогического образования специальной подготовки учителя не было. Каждому историческому этапу развития человеческого общества соответствовал определённый идеал учителя: педагог-философ (Античность), педагог-теолог (Средневековье), педагог-гуманист (эпоха Возрождения), педагог-исследователь (Новое время), педагог-новатор (эпоха Просвещения). Современный образ педагога-инноватора основывается на преемственности взглядов мыслителей каждой эпохи на личность учителя. В эпоху Античности педагог-философ — носитель духовности, культуры, социальной ответственности. Педагог-теолог — интеллеktуал, обладающий высокодуховными и моральными качествами. В эпоху Возрождения учителя характеризовало искусство думать, действовать, говорить. Педагог Нового времени должен был сознательно идти «в ногу со временем», стремиться к научной работе. В эпоху Просвещения ценились творчество учителя, его стремление к поиску более совершенных методов работы, применению теоретических знаний на практике [1].

Несмотря на то что взгляды мыслителей различных исторических эпох на идеал педагога существенно различались, представители философско-педагогической мысли каждого периода были убеждены в необходимости специальной профессиональной подготовки учителя. Так, сократовские школы эпохи Античности явились прототипом высшего образования.

Научные основы подготовки учителя были заложены известным чешским педагогом Я. А. Коменским. Важнейшим условием её осуществления учёный считал сочетание теории и практики. При этом акцент делался на подготовке педагога к изучению учительской деятельности [2].

Вопросы влияния педагогического опыта на становление личности учителя, развитие его профессионализма были предметом особого внимания со стороны известных отечественных философов и



*Лидия Александровна Козинец,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка*

педагогов Я. Л. Намысловского (1566—1633), К. Нарбута (1738—1807), С. Ф. Рысинского (ок. 1566—1625) и других. В их трудах оформилась идея о том, что учитель, опирающийся в работе на накопленный педагогический опыт, во многом может «способствовать духовному просвещению народа, процветанию нации, развитию культуры» [3, с. 61]. Однако, как отмечают современные исследователи, формирование идей белорусских просветителей, касающихся становления личности учителя, на протяжении истории общественного развития в большей степени зависело от внешних факторов. В первую очередь, это геополитическое положение белорусских земель и нахождение их в составе Великого княжества Литовского и Речи Посполитой в XVI—XVII веках. Расположение белорусских земель между Западом и Востоком позволяло европейской культуре существенно воздействовать на развитие образования и педагогической мысли Беларуси (инновационный подход к обучению и воспитанию в братских школах, создание славянской письменности,

книгопечатание, возникновение гимназий и университета).

Неоднозначное влияние на подготовку педагога оказала политическая ситуация на белорусских землях в конце XVIII — начале XIX века, когда наша история и образование развивались в тесной связи с историей и образованием Российского государства. Подготовка учителей для школ Беларуси в этот период осуществлялась в российских университетах. По возвращении на родину педагоги работали творчески. Выделялись своими оригинальными взглядами на обучение детей А. П. Белецкий, К. А. Касович, А. Ф. Язвинский и другие [4].

Динамика роста производительных сил во второй половине XIX века приводит к возрастанию национального самосознания белорусов, формированию прогрессивной педагогической мысли. Возникает необходимость в подготовке квалифицированных педагогических кадров, готовых плодотворно работать на ниве народного просвещения. Это послужило причиной резкого увеличения количества учреждений образования в конце XIX — начале XX века (учительские семинарии, учительские институты в Витебске (1910), Могилёве (1913), Минске (1914)). Именно то время можно считать отправной точкой в подготовке творческих учителей на основе освоения педагогического опыта.

На данном этапе формируется целая плеяда белорусских учителей, демонстрирующих образцы педагогического труда. В ходе изучения архивных документов и анализа педагогической печати второй половины XIX — начала XX века нами обнаружены малоизвестные педагогические практики И. П. Максимов, В. В. Морозов, А. С. Пчёлко, Д. Д. Семёнов, С. Л. Татарин, Н. Г. Титович, К. И. Шепелевич, внёсшие значительный вклад в сокровищницу инновационного педагогического опыта.

Социокультурный и педагогический контекст послереволюционного периода, обусловивший коренное преобразование системы народного образования, послужил

основанием для принятия ряда правительственных декретов и развёртывания борьбы за учительство. Наркомпросы союзных республик поставили перед педагогическими вузами задачу: готовить нового учителя, отвечающего запросам современности. В Беларуси за педагогическим факультетом Белорусского государственного университета, ставшего в 1922 году преемником Минского учительского института, закрепляется ряд средних школ [5].

Социальные условия и приоритеты послереволюционного периода знаменовали собой начало нового этапа в разработке научно обоснованных представлений о труде учителя и способах его подготовки. Педагогические вузы рассматривались в качестве лабораторий, через которые должны «пропускаться» идеи новой школы [6]. Научно-исследовательские педагогические институты реорганизовывались в отраслевые научно-исследовательские институты, основная задача которых состояла в изучении и обобщении опыта по отдельным разделам теории и методики обучения.

На I Всероссийском съезде работников просвещения (1918) принимаются решения, определившие значимость подходов к проблеме подготовки учителя. Согласно подготовленному в рамках работы съезда Положению о единой трудовой школе, учительские институты и семинарии преобразовывались в высшие педагогические заведения, призванные выпускать высокообразованных педагогов.

В 1929 году ЦК ВКП(б) принимает постановление «О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей», в котором содержались указания по улучшению подготовки педагога, педагогической практики, разработке программ педагогических дисциплин [7].

Постановление ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 года и ЦИК и СНК СССР от 14 августа 1930 года «О всеобщем обязательном начальном обучении» [7] явилось предпосылкой развёртывания сети педагогических институтов, что, в свою очередь,

актуализировало вопрос о массовой подготовке учителей с высшим образованием. Постановлением ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1934 года «О начальной и средней школе» предусматривалось сосредоточение работы отраслевых научно-исследовательских институтов на изучении и обобщении опыта, накопленного практическими работниками школы [7].

В 1929 году в Минске открывается научно-исследовательский институт педагогики и педологии. Коллектив вуза под руководством П. Я. Панкевича уделяет большое внимание изучению опыта передовых учителей [8]. С институтом тесно сотрудничают отечественные учёные А. И. Кравцов, Н. М. Никольский, В. И. Пичета, И. М. Соловьёв и другие.

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» активизировало работу учёных по созданию методик изучения и обобщения педагогического опыта, написанию монографий, освещающих опыт работы школ и учителей [7]. Однако социально-экономическое положение в республике было таково, что концепция «единой трудовой школы» объективно не могла быть реализована. Постоянные дискуссии о путях развития педагогического образования дезорганизовывали управленческо-педагогические кадры. Интересы студентов педагогических вузов в этот тяжёлый период были связаны в первую очередь с решением общих проблем образования, а освоение опыта передовых педагогов того времени не являлось ценностным ориентиром с позиций личности. Подготовка будущих учителей к изучению педагогического опыта была уделом кафедр педагогики и психологии институтов. Работа преподавателей в этом направлении ограничивалась оформлением стендов, организацией встреч студентов с мастерами педагогического труда, изданием методических брошюр.

В целом в генезисе подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта период от начала

20-х до конца 50-х годов XX века следует определить как первый этап развития данного процесса — *содержательно-организационный*. Он, безусловно, самый длительный, поскольку в это время закладывались основы профессиональной подготовки учителя, модернизировалось содержание педагогических дисциплин, шёл поиск путей организации образовательного процесса, определялся дидактический статус опыта передовых школ и педагогов в подготовке учителя.

Бурное развитие экономики в послевоенный период и эпоху научно-технической революции значительно усилило потребность в высококвалифицированных специалистах. Эту проблему система высшего педагогического образования решает с помощью внедрения научных достижений и передового опыта в образовательный процесс вузов, обеспечения единства теоретической и практической подготовки, рационализации системы повышения квалификации педагогических кадров. Нарбатывается уникальный опыт использования в профессиональной подготовке педагога идей лицецких и ростовских учителей, педагогов-новаторов. Начинается второй этап в развитии подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта, который можно обозначить как *поисково-исследовательский* (1960—1980-е гг.). Рассмотрим социокультурные основания выделения данного этапа.

Во второй половине XX века активно обсуждаются разработанные психологами положения о влиянии опыта на трудовую деятельность (Д. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Штерн и др.), формирование ценностно-смысловой сферы личности, её действия, умения, привычки [9], решение современных проблем образования [10].

Академия педагогических наук РСФСР в конце 40-х — начале 50-х годов выступает инициатором разработки государственной системы изучения и обобщения передового педагогического опыта. Однако поставленная задача не была выполнена.

«Педагогический опыт так изучался, — отмечал президент АПН РСФСР И. А. Каиров, — что, оказывалось, и внедрять-то нечего» [11, с. 14].

В контексте изучения педагогического опыта (М. Н. Скаткин) и рационализации системы повышения квалификации педагогических кадров (А. М. Гельмонт, И. П. Раченко, М. П. Тучнин и др.) учёные осуществляют поиск путей включения научных достижений и передового опыта в практику работы школ и вузов. В период жёсткой регламентации свыше (извне) обновление деятельности образовательных учреждений осуществлялось путём директивного внедрения новых идей, разработок, опыта.

Большую роль в смещении акцентов профессиональной подготовки учителя на изучение школьной практики и педагогического опыта сыграли законодательные документы, принятые Верховным Советом СССР в 50—80-е годы XX века. Общеизвестна роль Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) [12], положившего начало реформированию высшего педагогического образования, повышению научно-технического уровня преподавания в педагогических институтах, усилению внимания к производственной и педагогической практике в подготовке учителей.

Перспективной программой решения задачи сближения системы подготовки педагогических кадров с запросами общества явилось постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по обеспечению школ кадрами учителей» (1961) [13]. В учебные планы педагогических вузов вводились новые дисциплины, спецкурсы, в том числе по изучению передового опыта, спецсеминары, факультативы, а также непрерывная педагогическая практика. Педагогический опыт рассматривался в качестве важнейшего средства достижения синтеза теории с практикой.

Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершен-

ствовании общего среднего образования молодёжи и улучшении условий работы общеобразовательной школы» и Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 года «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [14] нацелили систему педагогического образования на обновление содержания форм и методов подготовки учителя. Однако система оказалась не готова к решению поставленной задачи, поскольку внутри неё накопилось слишком много противоречий и недостатков.

К концу 80-х годов XX века отчётливо проявляются педагогические проблемы, которые невозможно решить в рамках сложившейся образовательной парадигмы, ориентированной на «вооружение» будущих учителей теоретическими знаниями и умениями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности. Это значительное рассогласование между теоретическим обучением и практикой, слабое внимание к индивидуально-творческой составляющей педагогического образования, непрерывному профессионально-личностному росту и саморазвитию учителя, а также использованию в подготовке педагога богатого арсенала достижений теоретиков и практиков. Эти противоречия на рубеже XX—XXI веков приводят к смене парадигмы в области педагогического образования.

В конце XX — начале XXI века в мировой экономике наблюдается преобладание инновационного сектора. Наиболее ценными качествами личности становятся образованность, профессионализм, креативность, инновационность, которые обеспечивают непрерывное получение знаний, открытие новых свойств объектов, вклад в развитие экономического потенциала общества. Как отмечает Дж. Нейсбит, образование становится «фундаментальным элементом повседневной жизни, ведь всё меняется так быстро, и нужно осваивать новое» [15, с. 20—21].

Педагогическое образование отвечает на запрос общества кардинальными



В конце XX – начале XXI века в мировой экономике наблюдается преобладание инновационного сектора. Наиболее ценными качествами личности становятся образованность, профессионализм, креативность, инновационность, которые обеспечивают непрерывное получение знаний, открытие новых свойств объектов, вклад в развитие экономического потенциала общества.

изменениями в профессиональной подготовке учителя. Одновременно с процессом университетизации идёт разработка теоретических и практических основ многоуровневой подготовки педагогических кадров, осуществляется стандартизация содержания высшего педагогического образования, намечается смена курса модернизации на инновационный путь развития.

Таким образом, можно говорить о начале третьего этапа развития подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта — **концептуально-трансформационного** (1991—2020). Этот период характеризуется разработкой концепций развития педагогического образования.

Отличительными чертами данного этапа являются крутая ломка старого содержания, построение методологии подготовки специалистов, способных конструктивно решать задачи перехода общества к новой цивилизации. Главная идея педагогического образования состоит в создании такой системы, которая обеспечит формирование специалиста с высоким уровнем интеллектуально-инновационного типа мышления. При этом акцентируется внимание на тесном взаимодействии знаний, умений и навыков специалиста. Именно такое единство и служит основой опыта выпускника вуза.

Наиболее благоприятные условия для интеграции объективированного (научного) и личностного (касающегося прогрессивного опыта работы учителей) знания о педагогической деятельности, развития инновационного потенциала личности создаёт инновационная образовательная среда. Важнейшими составляющими такой среды выступают:

- инновационные технологии, формы, методы и приёмы формирования компетенций освоения инновационного педагогического опыта;
- инновационная инфраструктура (лаборатории, учебно-методические центры, филиалы кафедр и др.);
- научно-методическое обеспечение процесса подготовки.

На концептуально-трансформационном этапе подготовка будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта приобретает опережающий характер. Ключевыми социокультурными детерминантами подготовки педагога в новых условиях являются:

- превращение образования в мегатренд цивилизационного развития общества;
- повышение значимости рынка образовательных услуг;
- становление национальной системы подготовки педагогических кадров.



Наиболее благоприятные условия для интеграции объективированного (научного) и личностного (касающегося прогрессивного опыта работы учителей) знания о педагогической деятельности, развития инновационного потенциала личности создаёт инновационная образовательная среда.

Таким образом, отечественная подготовка будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта прошла в своём развитии несколько этапов. На каждом из них менялись ключевые установки подготовки и механизмы организации образовательного процесса.

На *содержательно-организационном этапе (1920—1950-е гг.)* целью подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта являлось формирование педагога, отвечающего запросам современности. В этот период определился цикл педагогических дисциплин, модернизировалось их содержание, за педагогическими вузами закрепился ряд школ.

Поисково-исследовательский этап (1960—1980-е гг.) характеризуется заменой цели профессиональной подготовки учителя: с «отвечающего запросам современности педагога» на «высококвалифицированного педагога». Это время интенсивных поисков достижения единства теории и практики, введения новых учебных дисциплин, спецкурсов, непрерывной педагогической практики, внедрения в работу вузов опыта передовых школ и учителей.

Концептуально-трансформационный этап (1991—2020) представлен разработкой концептуальных документов в области высшего педагогического образования, усилении ноосферно-информационного вектора трансформации педагогического образования. Целью профессиональной подготовки становится формирование учителя с высоким уровнем интеллектуально-инновационного типа мышления, способного осваивать инновации и создавать новые инновационные продукты. Особенностью данного этапа является формирование инновационной образовательной среды, обеспечивающей интеграцию научной и образовательной деятельности.

Список цитированных источников

1. Глузман, Н. А. Профессионализм педагога: успешность и карьера : монография / Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова. — М. : ИНФРА-М, 2019. — 314 с.
2. Коменский, Я. А. Об изгнании из школ косности / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. — М., 1955. — С. 536—556.
3. Шаронава, Т. Р. Адукацыя, школа і педагогічная думка ў XVII ст. (Беларусь, Расія, Заходняя Еўропа) : тэксты лекцый / Т. Р. Шаронава. — Мінск : Беларус. дзярж. пед. ун-т, 1992. — 65 с.
4. Снапкоўская, С. В. Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі : вучэб.-метад. дапам. / С. В. Снапкоўская. — Мінск : Беларус. дзярж. пед. ун-т, 2006. — 308 с.
5. Отчёт о состоянии педагогического факультета БГУ за 1923—1924 учебный год // Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь (НАРБ). — Ф. 205. — Оп. 1. — Д. 795. — Л. 2—3.
6. Крупская, Н. К. Реорганизация подготовки учительства / Н. К. Крупская [Электронный ресурс] // ЛитЛайф. — Режим доступа : <https://litlife.club/books/299477/read>. — Дата доступа : 10.03.2020.
7. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа : сб. документов 1917—1973 гг. / сост. : А. А. Абакумов [и др.]. — М. : Педагогика, 1974. — 560 с.
8. Козинец, Л. А. Инновационный педагогический опыт: историко-методологический аспект : монография / Л. А. Козинец. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2015. — 204 с.
9. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общ. ред., предисл. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс, 1998. — 480 с.
10. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи ; пер. с англ., послесл. и прим. Л. Е. Павловой. — М. : Республика, 2003. — 494 с.
11. Каиров, И. А. О состоянии и задачах советской педагогической науки / И. А. Каиров // Сов. педагогика. — 1955. — № 3. — С. 3—30.
12. Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Закон Союза Советских Социалистических Республик, 24 дек.

1958 г. [Электронный ресурс] // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. — Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm. — Дата доступа : 10.03.2020.

13. О мерах по обеспечению общеобразовательных школ учительскими кадрами [Электронный ресурс] : постановление ЦК КПСС, Совета Министров СССР, 31 авг. 1961 г., № 817 // Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. — Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5717.htm. — Дата доступа : 10.03.2020.

14. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. документов и материалов / сост. : Г. С. Стрижов [и др.]. — М. : Политиздат, 1984. — 111 с.

15. *Нейсбит, Дж.* Китайские мегатренды / Дж. Нейсбит. — М. : Астрель, 2012. — 315 с.

Материал поступил в редакцию 02.03.2021.

Особенности восприятия и интерпретации интонационности западной музыки китайскими студентами*

Ли Цин

В статье раскрывается проблема освоения западной музыкальной культуры в аспектах содержания, эстетики и теории современной профессиональной музыкальной и музыкально-педагогической подготовки в европейских странах студентов из Китая. Уточняется понятие интонационности, которое сопряжено с содержательностью музыкальных произведений и музыкального языка.

The article reveals the problem of mastering Western musical culture in the aspects of content, aesthetics and theory in modern professional musical and musical pedagogical training in European countries of students from China. The concept of intonation is specified, which is associated with the content of musical works and musical language.

Ключевые слова: музыкальное произведение, интонационность западной музыки, особенности восприятия, китайские студенты.

Keywords: musical work, intonation of western music, features of perception, students from China.

* Рекомендовано к печати научным руководителем кандидатом педагогических наук, доцентом, профессором кафедры теории и методики преподавания искусства факультета эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка Т. П. Королёвой.