

УДК 378.091.2 : [005.963.3:008]

В статье раскрываются социокультурные детерминанты подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. Называются тенденции, обуславливающие содержание различных стадий развития подготовки.

The article reveals the socio-cultural determinants of training future teachers to master innovative pedagogical experience. The trends that determine the content of various stages of training development are called.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

Пути становления и совершенствования
системы педагогического образования

Л. А. Козинец,

доцент кафедры педагогики
факультета социально-педагогических технологий
БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук



Как показывает история становления педагогического образования, на подготовку будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта оказывали влияние различные факторы: развитие экономики, формирование заказа государства, реализация программ профессиональной подготовки, разработка научных концептов освоения инновационного педагогического опыта. Рассмотрение этих факторов позволяет оценить степень соответствия профессиональной подготовки учителя запросам государства, экономики, личности, определить основные направления совершенствования в новых социокультурных условиях.

Следует отметить, что проблему подготовки учителя к изучению педагогического опыта исследовали еще И. Ф. Герbart, А. Дистервег, Дж. Локк, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский. Они подчеркивали необходимость сближения педагогической теории и практики, важность постоянного обогащения педагога знаниями.

П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий в своих трудах рассматривали

вопросы подготовки учителя к изучению педагогического опыта в период вузовского обучения. С. Т. Шацкий писал, что для молодежи «вредно замыкаться в кругу академических интересов и приучаться смотреть на практическую деятельность со стороны» [3, с. 212]. Он рекомендовал будущим педагогам накапливать и осмысливать передовой опыт; обрабатывать полученные на практике материалы и осваивать их в процессе изучения специального курса.

Профессиональное становление учителя в Беларуси на рубеже XIX – XX вв.

Возросшая потребность общества в мастерах педагогического труда на рубеже XIX – XX вв. усилила интерес педагогической общественности Беларуси к проблеме подготовки учителя, формирования его профессионального мастерства. Пути достижения учителем вершин профессионализма белорусские просветители и педагоги видели в изучении школьной практики (А. Е. Богданович); отказе от шаблона в организации педагогического процесса, стремлении учителя к творческому осмыслению педагогического опыта (К. В. Ельницкий); анализе педагогического наследия известных ученых, а также практиков (Ф. А. Кудринский, псевдоним Б. Степанец).

Впервые о необходимости специальной подготовки учителя к изучению школьной практики говорится в работах С. К. Павловича, В. А. Самцевича, Б. А. Тарашкевича, опубликованных в 1920-е гг. Педагог-методист В. А. Самцевич в журнале «Асвета» (сейчас «Народная асвета») призывает учительство широко использовать в процессе преподавания учебных предметов передовой педагогический опыт. Вопросы готовности учителя к изучению педагогического опыта обсуждаются на страницах союзного журнала «На путях к новой школе», отечественных журналов «Белорусский учитель», «Голос учителя», «Белорусский учительский вестник», «Педагогическое дело» и др.

В 20-е гг. XX в. создаются научно-исследовательские центры, лаборатории, кабинеты по изучению педагогической профессии. Выходят в свет работы «Современные проблемы педагогического творчества» Я. А. Мамонтова (1922), «Проблема учителя» М. М. Рубинштейна (1927), «Вопросы изучения учителя» под редакцией Г. С. Прозорова (1927), в которых раскрываются функции учителя, сущность его профессионального мастерства, роль педагогического опыта в становлении педагога. М. Веселов в публикации «Кабинет учителя – лаборатория массовой педагогической работы» впервые обосновывает идею создания уездного кабинета учителя.

Передовой опыт популяризовали съезды учителей, слеты учителей-ударников. Первые слеты в Беларуси состоялись в начале 30-х гг. XX в. Для пропаганды передового опыта использовалась трибуна всебелорусского совещания. Так, в марте 1936 г. в работе Президиума ЦК Союза

работников начальной и средней школы Беларуси приняли участие более двадцати выдающихся педагогов-практиков (М. М. Прудникова, К. А. Тамашук, Р. И. Якобсон и др.).

В 30–40-е гг. XX в. передовой опыт активно обсуждается на педагогических конференциях. На первой конференции по педагогическим наукам (1941 г.) с докладом «Организация и методика изучения и обобщения опыта школьной работы» выступил профессор В. А. Вейкман. В послевоенный период широко используется новая форма популяризации опыта лучших учителей – педагогические чтения.

В 1920-е гг. в БССР работу по подготовке учителей ведут сотрудники педагогического факультета БГУ, ставшего в 1922 г. преемником Минского учительского института. Осенью 1923 г. деканат факультета обращается в Наркомпрос БССР с просьбой закрепить за факультетом средние школы. Наркомпрос БССР ставит перед педагогическим факультетом задачу: готовить нового педагога, отвечающего запросам современности

В середине 20-х гг. XX в. на педагогическом факультете БГУ модернизируется содержание педагогических дисциплин. Согласно архивным документам на изучение педагогики в 1927/28 учебном году на педфаке БГУ отводилось 18% учебного времени [4]. Планами педагогическая практика не предусматривалась, а предполагалось ее осуществление в процессе проведения занятий и изучения учебно-воспитательного процесса в школах. Известный ученый этого периода А. А. Красновский отмечал, что педагогическими в Беларуси институты называются по недоразумению. «Нельзя называть педагогическим, – считал он, – то учебное заведение, где педагогические дисциплины занимают 1/4 учебного плана» [5, с. 6].

При исследовании учебно-воспитательного процесса в школах студенты педагогических вузов руководствовались методическими работками А. Г. Калашникова, П. А. Соколова, С. Т. Шацкого, Л. Шапиро. «Руководить практикой, – считал Л. Шапиро, – должны не вузовские работники, а учителя». Педагогическим институтам ученый отводил роль вспомогательных учреждений при школах [6, с. 7].

Несмотря на принятие ряда нормативных правовых документов, актуализирующих изучение опыта передовых школ и учителей, вопрос о подготовке учителя к его освоению в вузах не ставился и не решался.

Во второй половине 30-х гг. XX в. в педагогическом образовании снизился интерес

к проблеме подготовки будущих учителей к освоению педагогического опыта. В 50-е гг. XX в. проблему изучения и внедрения педагогического опыта исследуют М. И. Мингулина, Е. Н. Поляков, С. М. Языков. В учебниках педагогики этого периода раскрывается сущность взаимодействия педагогической науки и школьной практики, процессов изучения и обобщения педагогического опыта. При этом за рубежом, как отмечает Е. П. Полупанова, расширяются исследования инноваций в школьном и вузовском образовании, связанные с формированием концепции профессионального становления будущего учителя, ставившей в центр профессиональной подготовки формирование у будущих учителей практических умений и навыков.

50-е гг. XX в. в педагогической науке следует считать периодом, когда был заложен теоретико-методологический фундамент подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта в последующие десятилетия. Именно в это время возрождается интерес ученых к проблеме изучения, обобщения и внедрения опыта передовых учителей: актуализируются теоретические вопросы передового педагогического опыта, разрабатываются концепции его изучения и обобщения, научно обосновываются оптимальные пути внедрения научных достижений и передового опыта в практику образования.

В этот период подготовка будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта была уделом кафедр педагогики и психологии и строилась на энтузиазме руководителей отдельных структурных подразделений. В МГПИ им. А. М. Горького вопрос о необходимости целенаправленной подготовки студентов к изучению и обобщению педагогического опыта впервые рассмотрен на совместном заседании кафедр педагогики и психологии 21 марта 1956 г. Заведующий кафедрой педагогики М. В. Макаревич отметил, что работа преподавателей в этом направлении ограничивается оформлением стендов, организацией встреч студентов с мастерами педагогического труда, методистами институтов усовершенствования учителей, изданием методических брошюр.

60–70-е гг. XX в. в отечественной педагогической науке и практике следует назвать периодом создания теории подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. В этот период складывается белорусская научная школа. И. И. Казимирская, А. И. Кочетов, Н. В. Кухарев, И. Ф. Харламов

успешно проводили комплексные и разноплановые исследования работы учителя. Как пишет В. В. Буткевич, период 60–90-х гг. XX в. характеризуется преодолением господствующей моноидеологии и развитием множественности взглядов и подходов к формированию личности учителя. В контексте перехода от технократической к индивидуально-творческой парадигме педагогического образования актуализируются вопросы формирования педагогического мастерства, развития профессионального мышления учителя, творчества будущих педагогов. Расширяются исследования в области достижения единства теоретической и практической подготовки учителя.

В БССР в эти годы по инициативе МГПИ им. А. М. Горького начинает проводиться работа по подготовке студентов к освоению опыта передовых учителей. В учебные планы вводятся новые педагогические дисциплины, спецкурсы, спецсеминары. Как отмечает Т. К. Короткина, изучение на лекциях и практических занятиях по педагогике передового педагогического опыта «помогает формировать правильные педагогические взгляды, показывает красоту учительского труда, прививает любовь и уважение к профессии учителя» [7, с. 83]. В педагогических вузах республики организуется педагогическая практика. Термин «передовой педагогический опыт» широко отражается на страницах учебников и учебных пособий.

Однако, как справедливо подмечает отечественный ученый А. И. Пискунов, вводимые в учебный план новые дисциплины не всегда вписывались в общую систему педагогического знания [8, с. 43]. Не лучше обстояло дело и с введением спецкурсов и спецсеминаров. Так, предложенный на заседании кафедры педагогики МГПИ им. А. М. Горького (24 ноября 1958 г.) спецсеминар, ориентированный на изучение опыта работы передовых школ и учителей, в середине 60-х гг. был исключен из учебных планов в связи с сокращением часов на педагогические дисциплины.

Профессиональная подготовка учителя в 60–70-е гг. XX в., по мнению В. В. Буткевич, характеризовалась значительной рассогласованностью между теоретическим обучением и педагогической практикой студентов. Вследствие этого будущие учителя не совсем понимали практическую значимость полученных ими теоретических знаний, а практика не способствовала развитию у них потребности в более глубоком изучении теории.

К концу 80-х гг. XX в. преподаватели педагогических вузов руководствовались методикой изучения и обобщения передового педагогического опыта на диагностической основе, разработанной Я. С. Турбовским. В этот период в высшей педагогической школе наблюдается разрыв между теоретической и практической подготовкой учительских кадров. Отчетливо проявляется необходимость пересмотра традиционных представлений о конечном результате подготовки, призванной оснастить учителя арсеналом средств (знаний, умений и навыков) педагогического воздействия на учащихся. Ученые ищут ответы на вопросы, *чему и как* учить студентов педвузов, а практика показывает, что главные проблемы лежат несколько в другой плоскости и связаны с ответом на вопросы, *кто и как* использует предложенный педагогическим образованием арсенал средств педагогического воздействия.

🦋 **Национальная система подготовки педагогических кадров на рубеже XX – XXI вв.**

На рубеже XX – XXI вв. происходят кардинальные изменения в системе подготовки педагогических кадров. Изучение инновационного педагогического опыта постепенно превращается в важнейший содержательный компонент подготовки учителей. Педагогические вузы включаются в процесс универсификации. Одновременно идет разработка концепций высшего педагогического образования, теоретических и практических основ национальной системы подготовки педагогических кадров (А. И. Жук, А. А. Гримоть, И. И. Казимирская, В. П. Тарантей, Л. Н. Тихонов, А. В. Торхова, А. Н. Сендер, А. П. Сманцер, И. И. Цыркун). Как пишет А. П. Сманцер, изучение находок успешных учителей позволяет педагогу держать руку на пульсе своего творческого саморазвития, контролировать свое движение к самосовершенствованию и управлять им [9, с. 3].

Следует отметить, что интерес к проблеме формирования личности учителя-инноватора в конце XX в. появляется и на Западе. Согласно Г. А. Андреевой, современная западная научная мысль работает над созданием модели «идеального учителя», в которой особое значение придается формированию способности студентов «анализировать и оценивать свой опыт и опыт коллег» [10, с. 132]. Проблема подготовки будущих учителей за рубежом находит отражение в

трудах отечественных ученых В. И. Андреева, В. А. Капрановой, Э. Н. Крайко.

Важным моментом реформирования зарубежного и отечественного педагогического образования является пересмотр процедуры отбора абитуриентов для обучения педагогическим специальностям. На территории Беларуси создаются педагогические классы, открываются педагогические гимназии. В это же время наблюдается резкое снижение статуса и престижа педагогической профессии. Исследователи объясняют сложившуюся ситуацию рядом внешних и внутренних факторов: недостаточной государственной поддержкой педагогических кадров, консерватизмом образовательной системы, отставанием ее от изменений, происходящих в других секторах экономики и культуры, превращением образования в услугу, приобретаемую в массовых масштабах на рыночных основаниях. Все это негативно отражается на профессиональной подготовке, искажает представление будущих учителей о миссии педагога.

Развитие производительных сил и производственных отношений, принципиально новые социокультурные условия нарастающего по своей значимости, с одной стороны, рынка образовательных услуг, а с другой – способов его функционирования во всех сферах жизни современного общества и государства предполагают подготовку субъектов педагогической деятельности к освоению инноваций на уровне «акме». Успешное решение данной проблемы возможно при условии превращения инновационной образовательной практики в системообразующую при подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности.

Ректором БГПУ им. Максима Танка профессором А. И. Жуком намечается ряд системных мер, позволивших педагогическому университету адекватно реагировать на вызовы времени. Важнейшие из них – превращение педагогического университета в учебно-научно-инновационный комплекс; подготовка учителей с инновационным мышлением, способных генерировать новые знания, управлять инновационными процессами на разных уровнях; интенсификация интеграционных связей вуза со школой; соединение теоретической подготовки учителя с практической и инновационно-методической посредством создания в системе педагогического образования учебно-научно-инновационного кластера.

Изменение типа культурно-исторического наследования, мощное влияние средств массовой

информации на молодежь, компьютеризация нашей жизни коренным образом меняют роль и функции педагога в образовательном процессе: от основного носителя научных знаний к посреднику между культурным опытом человечества и подрастающим поколением, конструктору и создателю условий для личностного развития учащихся.

Становление национальной системы подготовки педагогических кадров – также в числе ведущих социокультурных детерминантов подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта. В 2015 г. Министерством образования Республики Беларусь

разрабатывается и утверждается Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы. Основные положения документа нацеливают на перманентное инновирование всех структурных компонентов на основе достижений педагогической науки и практики. Отечественные ученые выполняют ряд исследований, в которых раскрываются теоретические и методологические подходы к подготовке педагогических кадров, способных создавать и продвигать инновации на рынке (В. С. Болбас, Н. В. Бровка, А. И. Жук, О. Л. Жук, Ф. В. Кадол, А. Д. Король, Д. Г. Медведев, С. И. Невдах, С. В. Снаповская, А. В. Торхова).

Резюме автора

Отечественная система подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта прошла в своем развитии различные стадии, их содержание было обусловлено социокультурными тенденциями, в числе которых – потребность в учителях для повышения грамотности и образованности населения на рубеже XIX – XX вв.; подготовка нового педагога, отвечающего запросам современности (20–30-е гг. XX в.); необходимость в высококвалифицированных педагогических кадрах в связи с подъемом экономики в период восстановления народного хозяйства и научно-технической революции (50–60-е гг. XX в.); становление научных школ, в которых велись исследования научно-теоретических подходов, разработка концепций и учебно-методического обеспечения в области подготовки педагогических кадров (70–90-е гг. XX в.); мировой кризис в образовании, сформировавший новые вызовы и требования к качеству подготовки учителя XXI в., способного осуществлять эффективную образовательную деятельность в условиях обновления общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Макаренко, А. С.** О моем опыте / А. С. Макаренко // Краткая хрестоматия по истории зарубежной и отечественной педагогической мысли: учеб. пособие / ред. И. П. Андриади. – М., 2007. – С. 523–537.
2. **Сухомлинский, В. А.** Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский // Собр. соч.: в 3 т. – М., 1981. – Т. 3. – С. 273–274.
3. **Шацкий, С. Т.** Годы исканий / С. Т. Шацкий. – М.: Мир, 1924. – 238 с.
4. **Отчет о состоянии педагогического факультета БГУ в 1927–1928 учебном году** // Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь (НАРБ). – Ф. 205. Оп. 01. Д. 879. Л. 15.
5. **Красновский, А. А.** К вопросу об объеме и содержании педагогического образования преподавателя ФЗУ и профшколы / А. А. Красновский // Науч. тр. индустр.-пед. ин-та им. К. Либкнехта. Пед. сер. – 1928. – Вып. 1. – С. 5–56.
6. **Шапиро, Л.** Подготовка нового учителя / Л. Шапиро // Народное просвещение. – 1919. – № 31. – С. 6–8.
7. **Короткина, Т. К.** Некоторые условия повышения активности студентов в процессе изучения курса педагогики / Т. К. Короткина // Актуальные проблемы педагогики высшей школы: сб. ст. / редкол.: И. Е. Лакин (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1969. – С. 81–84.
8. **Пискунов, А. И.** Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя / А. И. Пискунов // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 42–47.
9. **Сманцер, А. П.** Формирование творческого потенциала учителя средствами учебной, научно-исследовательской и методической работы / А. П. Сманцер // Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения: сб. науч. ст. / под ред. А. П. Сманцера. – Минск, 1997. – С. 3–10.
10. **Андреева, Г. А.** Развитие высшего педагогического образования в Англии: аксиологический аспект (70–90-е гг. XX в.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Андреева. – Коломна, 2003. – 386 л.