



В КАЛИФОРНИИ Я ЛУЧШЕ ПОНЯЛ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В повседневной жизни я часто сталкивался с «парадоксом наблюдателя», который хорошо воспринимается благодаря притче о рыбке. «Маленькая рыбка спросила морскую королеву: что такое это море, о котором все говорят? Я никогда его не видела». Что-то подобное происходило и со мной по отношению к понятию «российская педагогическая культура». Существует ли она как самостоятельная научно-педагогическая категория? Осмысление состоялось благодаря стажировке в Калифорнийском государственном университете в октябре – ноябре 2005 года.



Александр Дахин,
учитель
новосибирской
школы № 125,
кандидат
педагогических наук,
доцент

Продуктивность и уникальность таких проектов-стажировок, на мой взгляд, связана с тем, что, находясь в рамках определённой знаковой системы, человеку трудно отнестись к ней критически. В специальной науке о знаках — семиотике — это явление хорошо известно. А с некоторых пор, благодаря теореме Гёделя, уже и математики видят несовершенство закрытых (полных) дедуктивных систем. Всё-таки для развития необходима открытость, т.е. выход за пределы устоявшихся знаков, правил их соединения-взаимодействия, стереотипов мышления. Если никакого видоизменения не происходит, то знаковая система — язык — приостанавливает своё развитие и перестаёт быть интересной даже самому автору. Для наглядности можно привести пример, связанный с динамикой семейных отношений. Мы же выскажем эту же мысль по-другому, приблизившись к педагогической интерпретации обсуждаемой проблемы.

Принадлежность исследователя к определённой культуре служит, к сожалению (а иногда и к счастью), препятствием к её разностороннему осмыслению. Культурные образцы-парадигмы естественным образом входят в сознание каждого из нас, к ним привыкаешь и почти не ощущаешь, поскольку всё восприятие мира только ими и задаётся. Но, впрочем, не всё так страшно. Время от времени нам всё же удаётся выйти за пределы устоявшихся схем мышления, педагогических стереотипов, порядком надоевшей рутины и уйти от себя, уставшего от этой рутины.

Российско-американский конкурс профессионального образования «Учителя — учителям» проводился в 2005 году впервые. Финансировался Государственным департаментом США. Непосредственным исполнителем проекта стали Американские Советы по международному образованию (American Councils for International Education, АСПРЯЛ/АКСЕЛС). Название проекта по-английски пишется так: Teachers Training Teachers Program. В этом году был проведён эксперимент — в конкурсе могли участвовать все учителя, а не только преподаватели английского языка. Выпускниками (alumni) стали 24 российских педагога.



Каким должен быть учитель года по версии Американских Советов, я так и не понял. Но поделиться впечатлениями о стажировке в Соединённых Штатах хотелось бы. Хотя окончательные выводы о поездке сделать трудно, но предложу вниманию читателей впечатления-рассуждения.

Условно разделим наш разговор на две части: проблемы образования и проблемы с образованием. Второе относится к деятельности, роли и компетенции государства. Для США это, в первую очередь, позиция штата как юридического субъекта по отношению к школе. И здесь многое заслуживает уважения и даже восхищения. Государственная политика направлена к тому, чтобы сделать сферу образования одной из приоритетных областей социальной активности. Что ты можешь предложить для воспитания подрастающего поколения? Такой вопрос почти физически воспринимается и политиками, и бизнесменами, и всевозможными организациями, которые не занимаются педагогической деятельностью профессионально. В Америке ею занимаются очень многие и добровольно.

Посещая американские школы, я невольно сравнивал их с российскими, хотя мне не нравится прямое сопоставление педагогических систем США и России. Часто слышу (и не только от студентов): «Где всё-таки лучше учат: у нас или в Америке?» Приходится объяснять, что это некорректный вопрос. И дело не в том, что я уклоняюсь от прямого ответа. Главная проблема в субъективно-правильном, валидном, аспекте выделения отличий. А этот аспект должен базироваться, как минимум, на двух основаниях. Первое связано с особенностями менталитета наших народов. Второе — образовательные системы ориентированы на решение различных задач, педагогические приоритеты тоже отличаются. Для российского образования — это в большей степени *трансляция* культуры. Для американской школы основная задача — воспитать функционально грамотного

гражданина. Эти упрощённые и не бесспорные выводы нуждаются в пояснении.

Незаметно, но естественно мы коснулись методологических аспектов педагогики, связанных с целями образования и влиянием на них ментальных и витальных особенностей этноса. И здесь будет нелишним вспомнить предостережение В.П. Зинченко: «Береги честь смолоду: не погружайся в методологию. Утонешь, устанешь...» Но как в неё не погружаться?

Разницу менталитетов можно понять благодаря удачному описанию производственной деятельности в России и на Западе. «Американцы начинают с фактов,



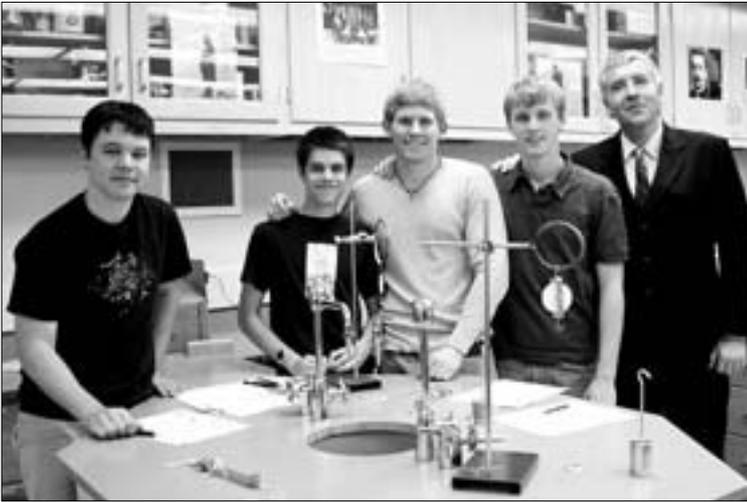
Только что закончился семинар по методике обучения студентов различным наукам. Это делегация учителей Новосибирской области вместе с американскими коллегами после обсуждения проблем аутентичного обучения.

с данности и долго идут к концептам. Европейцы начинают с концептов и долго идут к фактам, к данности. В конце концов, несмотря на взаимную иронию, они встречаются где-то посередине и продолжают дело вместе, операционализируют, т.е. доводят дело до ума. Мы же (русские. — А.Д.) начинаем со смысла, действительно приоткрываем его, а потом жалуемся, что нет условий довести до ума. Если смысл доходит до Запада, то они завершают работу за нас»¹.

В американских школах практически каждый урок, на котором мне приходилось

1

Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. С. 52.



Мы так рады, что наш эксперимент по физике (а для меня и по педагогике) закончился удачно. Демонстрация дружелюбности — это принято в Америке.

присутствовать, начинался с эксперимента. Это были демонстрации физических явлений, какие-то химические реакции, выявления социальных проблем школы или городка, изучение специально принесённых на урок изделий, одежды, орудий труда и других артефактов для обсуждения культуры того или иного этноса и т.д.

Учитель, как правило, не даёт прямых ответов на вопросы студентов (студентами в США называют всех обучающихся: и школьников, и тех, кто учится в университете). Роль преподавателя-тьютора (этот термин появился в педа-

гогике благодаря Джону Дьюи из Чикаго и сейчас активно эксплуатируется в дистанционном обучении) чаще всего сводится к ненавязчивым консультациям, «мягким» рекомендациям, ссылкам на культурные образцы и организационной работе в классе.

Приведу пример. Для меня, как для учителя физики, было любопытно наблюдать ход учебной деятельности по описанию движения мячика в поле тяжести.

Как только преподаватель поставил задачу: определить скорость, ускорение и перемещение как функции времени, студенты сразу обратились к имеющимся в кабинете приборам. А это многочисленные датчики, измеряющие скорость движущегося тела, видеокамеры, компьютеры и т.д. Очень быстро на мониторе (и на экране проектора) появились желанные графики. Всё было сделано руками студентов. После этого состоялось обсуждение увиденного, услышанного, потроганного и понюханного. Честно говоря, экспериментальные данные скорости падающего мячика даже мне было трудно воспринимать: по традиции я тяготеем исходить из теории. Практика писать формулы на доске в течение 25 лет не очень помогла мне при интерпретации реальных результатов.

Впечатляет разнообразие предметов по выбору учащихся. В некоторых школах студенты имеют возможность выбирать из более чем 300 дисциплин. Если предмет очень интересный, то ребята готовы сидеть даже на подоконниках. Лишь бы послушать своего любимого учителя.

Давайте посмотрим на следующий педагогический этюд. В библиотеке работает учитель-консультант. Это типичные отношения учителя и ученика. Просто так учителю удобнее общаться. Я тоже готов преклонить колени перед своими студентами, но боюсь, что не все это правильно поймут.

Мы присутствовали на уроке для будущих мам. Этот ребёнок-робот требует к себе большого внимания, потому что его режим работы «капризный». Его надо часто кормить, менять памперсы и укачивать. Весёлые песенки тоже помогают.





В этой статье я ещё вернусь к описанию некоторых уроков в американских школах. Но сразу скажу, что хочу показать тот ментальный план, который близок американскому школьнику, и отметить, как он отражается в педагогической традиции. И продемонстрирую сущность аутентичного обучения. Подлинное, или аутентичное, обучение может исходить из реальности, а не ограничиваться обсуждением моделей действительности. Сама действительность не так уж и далека от школьника, а изучать её интереснее. Новизна аутентичного педагогического результата в том, что «до процесса обучения такого продукта не было. И в этом смысле каждый урок не только для ученика, но и для учителя является первым. Ведь урок — это то, из чего мы выходим иными, обновлёнными. Из этого же следует, что сегодня образовательные возможности не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в обозримом будущем»².

Далее воспользуемся результатом ещё одного исследования, который поможет нам приподнять завесу над понятием «американский менталитет» ещё выше. В 90-х годах прошлого века группой учёных под руководством профессора Дэна Дэвидсона, иностранного члена Россий-

ской академии образования, было проведено социологическое исследование. Его участниками стали российские и американские студенты, по 2000 опрошенных с той и с другой стороны. Респонденты должны были выразить свои свободные вербальные ассоциации, связанные со словами УСПЕХ и ПОМОЩЬ.

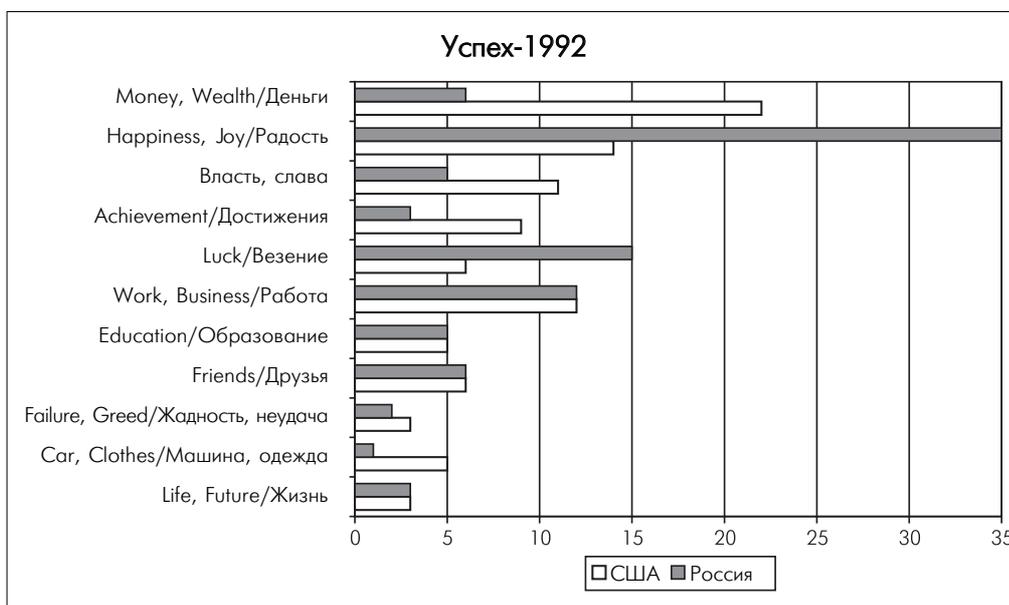
Понятно, что наиболее часто встречающиеся ответы отражают ассоциации, которые глубоко уходят корнями в культурную среду, условия жизни и житейский опыт данной социальной группы.

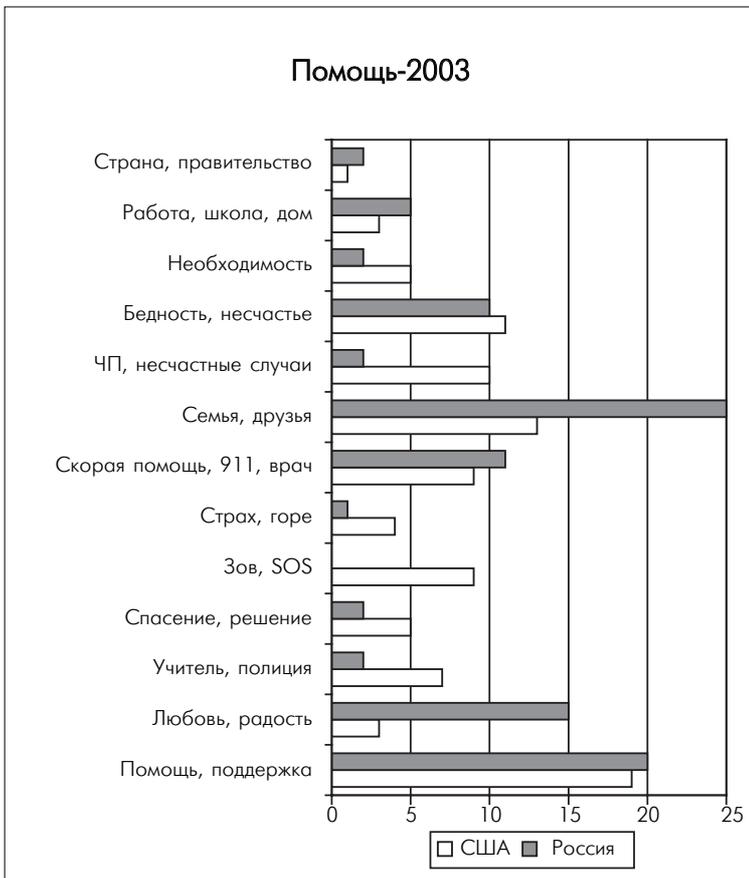
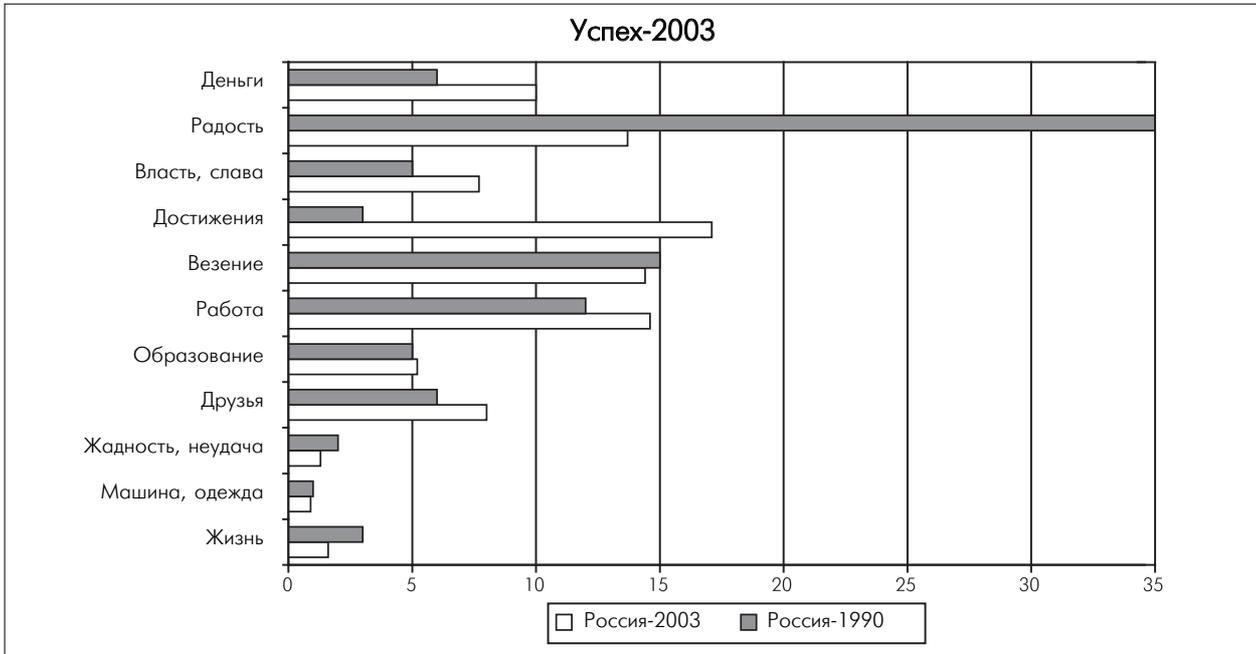
По результатам опроса наблюдаем большие отличия в российской и американской аудитории. Количество ответов, наиболее часто встречающихся и выделяющихся в одной группе опрошенных, отсутствуют или редко встречаются в другой культуре. Можно заметить, что в России успех воспринимается преимущественно на эмоциональном уровне — это радость, везение. Для американцев успех вращается вокруг денег, власти.

Эти данные помогли нам понять, что даже исходные термины мы и американцы воспринимаем по-разному, а обсуждать приходится общие педагогические проблемы. Для взаимопонимания

2

Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. 2004. №5. С. 28.





желательно вести разговор на профессиональном языке, который ещё предстоит построить. Но работать можно и сейчас, только помнить о необходимости договариваться о понятиях, иначе нам грозит педагогическое вавилонское столпотворение.

Российский менталитет положительно ориентирован на ПОМОЩЬ. Для нас это в основном приятно: и получать, и оказывать. Американскую позицию лучше Ральфа Уолдо Эмерсона не выскажешь: «Человек может обрести силу и восторжествовать, только отвергая постороннюю помощь. Человек слабеет с появлением каждого помощника. Неужели один человек ничем не лучше целого города людей?» («О доверии к себе», 1841).

«Я слабею с каждой помощью» — этот лозунг незримо присутствует в американской школе на каждом уроке. Никто из учеников не списывает, не подсказывает, потому что это обижает и помощника, который невольно признаёт слабость другого, и того, кто нуждается в ней. Нам и нашим ученикам это пока трудно понять: другой менталитет!



В США цели образования можно охарактеризовать так: педагогика во имя демократии. Демократическая педагогика как самостоятельное направление получила свой старт в 40-х годах прошлого века с выходом в свет книг Джона Дьюи «Демократия и образование», «Опыт и образование» и др. По сути, это прагматическая педагогика и она нашла широкое применение в школах США. Так, американские преподаватели считают, что каждая жизненная ситуация, возникающая в процессе обучения, уникальна, неповторима и не всегда нуждается в глубоком теоретическом обобщении и соотношении её с «чистой культурой». Такой педагогический контекст присутствовал на многих уроках, которые я посещал. Но для всех участников образования лично выработанные опыты и элементы теории имели наибольшее значение потому, что они были получены в ходе преодоления всевозможных исследовательских трудностей и способствовали становлению у ребёнка своего метода познания. А метод, если он получен таким способом, забыть нельзя, ибо он выстрадан. Социальный опыт американских школьников складывается в первую очередь через эксперименты, т.е. эмпирические знания. Для этого учащимся необходимы методы научного исследования в самом широком смысле. Учителя активно опираются на уже имеющийся личный опыт школьника, также полученный ребёнком в ходе собственных «экспериментов с жизнью».

Экспериментальный метод в образовании наполняет идею демократизации образования конкретным содержанием. Именно этот метод позволяет поставить под сомнение любой вывод, полученный кем-то и когда-то. Аналогично всякий социальный институт может быть преобразован для расширения возможностей и самовыражения личности.

Коснёмся одной известной педагогической проблемы. Присутствие «значимого другого» не безобидно для образовательного процесса. Как заметил в своё время М. Монтень (1533—1592), автори-

тет учащихся часто мешает желающим учиться. Демократическая педагогика почти свободна от этой дилеммы. Авторитет американских преподавателей при этом не страдает. Они заняты организацией обучения, консультированием и мотивацией ребят к поиску собственных вариантов решения или, в крайнем случае, выдвижению своих, пусть незрелых, гипотез.

Так, урок астрономии можно организовать, например, в планетарии. На полусферическом экране изображены проплывающие звёзды, туманности, иногда бывают взрывы. Иллюзия участия в космическом полёте полная.

А для занятий по социально-гуманитарным дисциплинам открыто здание Сената. Здесь разрабатываются реальные, пусть детские, гражданские проекты. Более того, результат занятия — текст проекта — можно сразу подать на рассмотрение «живому» сенатору.

Любопытна практика оценивания успеха американского студента. Её главная цель — избежать системы «самосбывающихся пророчеств». Действительно, если об академических успехах ученика знает весь класс, рано или поздно формируется стереотип статуса успешности. Российская педагогическая практика страдает от присваивания детям «клейма способностей», которое ребёнку не смыть в течение 10 лет.



Экспериментальная база не ограничена стенами школы (территорией кампуса). Посещение музеев — важная часть образования. Посмотрите, как устроено настоящее дерево. Дети, когда видят скрытую корневую часть, ложатся на стеклянный пол.



Абсолютная шкала оценивания, принятая в российском образовании, имеет альтернативу. Это широкое общественное признание как академических, так и внеучебных достижений ребёнка. Косвенно это, конечно, тоже определяет сферу неуспеха. Но такая подача сведений информативна главным образом для педагогов и родителей. Если у конкретного студента отмечаются успехи только в социально-гуманитарной области, то отсюда сразу же следует, что значительного прогресса по другим предметам не наблюдается. Выводы и предложения будут сделаны в узком домашнем обсуждении. Однако ученики активно задействованы в конструктивном процессе оценивания учебных результатов своих одноклассников. Это развивает способность ведения полемики, воспитывает толерантность и культуру общения. Фактические результаты успеваемости (тесты, сочинения, опросы, анкеты и т.д.) учитель оставляет у себя. Всё это конфиденциальная информация, закрытая для остальных детей. В целом альтернатива, право выбора и ответственность за него играют в США огромную воспитательную роль.

Посещая американские школы, я невольно вспомнил об одной нашей педагогической традиции. В российской школе доминирует однонаправленное развёртывание содержания образования: от науки к собственно образованию. Не скрывается ли за этим проблема безальтернативности обучения? Модель переноса социального опыта действительно дешёвая, для её реализации по-прежнему не требуются дорогостоящие материалы. Как и сто лет назад, можно обойтись мелом и доской. Но всё же от псевдофундаментальности можно сделать шаг к аутентичному образованию. И такой сценарий вполне прослеживается, если «текстам содержания образования предстоит быть переиначенными, переведёнными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения»³. Это, на мой взгляд,

перспективное направление модернизации отечественного образования.

Чем же мы сможем помочь Америке? Почему российские учителя интересны американцам? Об этом интересе и о прямом предложении к профессиональному сотрудничеству говорили многие американские коллеги. В частности, профессор Дональд Лангенберг указал, что пока американцы не могут самостоятельно решить возникающие проблемы в системе образования США. В первую очередь профессор отмечал недостаточность теоретической подготовки американских студентов. А российская школа известна своими достижениями в области фундаментальных наук. Дедуктивный способ рассуждений, активно применяемый в наших образовательных учреждениях, приводит к формированию методологического мышления студентов. А это помогает будущим специалистам видеть закономерности в разнородных на первый взгляд явлениях. Конечно, для делегации российских учителей не все проблемы, существующие в школах США, были очевидны. Формат стажировки не предполагал детального знакомства с функционированием учебных заведений. Поэтому я ограничиваюсь ссылкой на выступления американских учёных.

Ещё одна педагогическая проблема связана с интервенцией инструкций и алгоритмов. Это заметно и в школе, и в университете, и в повседневной жизни американцев, когда при столкновении с каким-либо препятствием невольно ищешь глазами инструкцию. А если подумать самому? Это не обязательно. Как преподавателю мне тяжело осознавать своё бессилие при виде беспомощности студента, пытающегося самостоятельно провести физический эксперимент. Я не могу предложить в помощь ничего лучшего, как подготовить план действий, т.е. инструкцию. Такой план-описание удаляет обучающегося от реального поиска истины. Но на первом этапе другого выхода нет. Американские коллеги сталкиваются с похожей ситуацией

3

Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. 2004. № 5. С. 27.



и мы договорились обсуждать её в дальнейшем.

Российская образовательная практика во многом базируется на положении Л.С. Выготского о ведущей роли обучения. Упрощённо это формулируется так: обучение забегает вперёд развития и ведёт его за собой. Но «обучать ребёнка возможно только тому, чему он уже способен обучаться»⁴. Российская практика делает упор на слове «обучать». Американская — на состоянии «способен». Соединение — вечный и диалектический процесс, основанный на продуктивном диалоге педагогических культур наших профессиональных сообществ. Возможности для этого есть, ибо глобальная культура действительно становится открытой диалогом. Наш, российский, вклад может быть основан на разработках новых педагогических технологий, которые не есть простой перечень приёмов обучения, а превратились в самостоятельное направление дидактики.

Если, вслед за Ю.В. Сенько, понимать педагогическую технологию как ремесло в умениях транслировать знания, то «от дидактического «техне» — один шаг до технологии обучения, которая является областью педагогического знания и служит посредником между теорией и практикой образования. Если теория обучения — онтологическое знание, т.е. знание-описание, то технология обучения — знание нормативное, т.е. знание-предписание»⁵. Такого рода знанием мы вполне могли бы дополнить утилитарную американскую педагогику, приблизив её к оптимальному варианту. Хотя даже у себя дома, т.е. в российском образовании, мы далеко не всегда поднимаемся до уровня технократического мышления. «Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным»⁶.

Следует понимать, что сама идея технологического подхода в обучении предполагает некоторые ограничения свободы для учащихся. Эту же мысль можно преподнести по-другому. Техно-

логии в некотором смысле спасают ребёнка от хаоса, стихийности и непредсказуемости результатов образования. Самому школьнику не построить обучение рационально. Видим, что вмешательство, т.е. трансляция культуры педагогом вполне уместно. И не стоит стесняться обсуждать эту концепцию, а демократическая педагогика от этого не пострадает. Мы вновь обращаемся к понятию «трансляция». Саморазвитие ребёнка через «медиаторы культуры» (Л.С. Выготский), подготовленные преподавателем, — это перспективное направление модернизации как российского, так и американского образования.

Практически на глазах участников проекта разыгралось явление взаимного обогащения педагогическим опытом. Происходило это посредством коллективной работы.

В чём её сущность и смысл? Здесь следует поговорить о психологическом явлении, которое называют «встречей». Каждый из нас испытывал чувство восхищения, эмоционального подъёма, прилива сил при общении с другим человеком. Заимствовав термин из физики, Э.Н. Гусинский назвал это «резонансом». К некоторым людям всегда влечёт, с ними связаны приятные ожидания, каждый эмоциональный контакт является значимым. Бывает, что это и персонажи или авторы книг; для молодёжи подобную роль играют поп-звёзды, которых юноши и девушки даже ни разу не видели, но уже создали в их честь фан-клубы. Но чаще это всё же реальные люди. Гуманитарный резонанс можно понимать как сильный отклик системы на внешние воздействия — знаки. По сути, на гуманитарную систему больше воздействовать нечем. При этом структура внутренних знаков



Я был приятно удивлён, когда в центре Вашингтона увидел памятник нашему великому поэту. На чисто русском языке было написано АЛЕКСАНДР ПУШКИН.

4

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982. С. 250.

5

Сенько Ю.В. Педагогическая технология в герменевтическом круге // Педагогика. 2005. № 6. С. 16.

6

Там же. С. 18



7

Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. 2004. № 5. С. 22–29.

8

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2001.

должна находиться в некотором соответствии с внешней подачей, что и приведёт к резонансу, т.е. производству принципиально новой структуры знаков, которая может претендовать даже на роль нового знания, смоделированного этими знаками. Справедливости ради отметим, что не все встречи заканчиваются столь продуктивно. Возможно и «смешение стилей», а также примитивная компиляция, приводящая только к усложнению восприятия темы и даже к потере смысла.

Но каждому из нас хочется надеяться на лучшее и понять причины конструктивных взаимодействий, возникающих при творческой встрече. Нам не обязательно детально знать внутренние процессы мышления. Ограничимся рассмотрением внешнего воздействия какой-то знаковой системы на человека и результата, полученного при таком взаимодействии. Знаки порождают вполне реальные результаты: эмоции, энергию, силу, волю, бывает, что любовь, ненависть и т.д.

Сам я неоднократно сталкивался с таким явлением. Читаешь свою статью, написанную года два назад, и краснеешь. По-видимому, это касается не только меня. Коллеги — научные работники — также отмечали подобный эффект. И дело тут не только в естественном взрослении. Дело в том, что статью пишешь в тишине кабинета, т.е. один на один со своими мыслями, способами рассуждений и порождаешь собственную знаковую систему (текст) по только тебе понятным правилам. Когда же обсуждаешь тему, встречаешься с иной знаковой системой (терминологией) и способами её организации. В результате своё собственное мышление начинает работать во много раз быстрее. Это большой «плюс» от любой творческой встречи. Время на раздумывание и релаксацию по поводу выдвинутой идеи резко уменьшается. Это результат присутствия «другой культуры», которая очень нравится из-за того, что

она просто иная. Почему мы цитируем других авторов? Их мысли привлекательны для нас, потому что сформулированы по-другому, недоступным для нас способом, организованы оригинально. Далее — один шаг для обогащения своей культуры этим, пока чужим опытом. Но он уже в процессе становления и преобразования в «своё — чужое» (М.М. Бахтин). Такова закономерность «встречи разных культур». Кроме того, такая встреча порождает интеллектуальную продукцию, не существовавшую в прошлом. Такова особенность истинной культуры как «живого знания». Возможно, способность продуцировать новое знание и есть главное предназначение культуры, которая не ограничивается скромной ролью «хранилища» социального опыта. Она ещё и самоорганизующаяся система, способная порождать новый, беспрецедентный опыт. А это свойство проверяется будущим. Таким образом, перефразировав Ю.В. Сенько⁷, можно заключить, что культура всегда накануне себя.

В самом общем смысле культуру можно понимать как всю систему моделей о мире или глобальную модель накопленного социального опыта⁸. Это, в первую очередь, должна быть самоорганизующаяся модель, продуцирующая новое знание о мире, знание о получении знания, модель, способная идентифицировать внутренние противоречия собственного языка (или знаковой системы), т.е. описать знание о незнании, что также немаловажно.

Во многих продуктивных педагогических концепциях так или иначе можно обнаружить единство и борьбу двух методологических начал. Своими историческими корнями они восходят к афинской и спартанской традициям. Речь идёт о свободном (демократическом) развитии личности и социальном ожидании по отношению к ребёнку, т.е. замещении некоторых природных свойств социальными. Сделать такое замещение можно только под внешним давлением



(извините, насильственно). При желании терминологию можно смягчить, придавая ей педагогический оттенок. Например, мы говорим о формировании знаний, умений и навыков или выполнении образовательного стандарта, достижении определённого уровня компетентности и т.д. Суть от этого не меняется. У выдающихся исследователей эти два начала не находятся в оппозиции друг к другу. Но, как правило, мы отмечаем рождение конструктивной идеи именно благодаря встрече разных концепций. Приведём два примера. В биографии Я.А. Коменского наблюдался разворот от пансофии (учить всех и всему) к построению «живой мануфактуры» (по-другому — созданию образовательных технологий). В зрелом возрасте он возвращался к юношеской идее под «лозунгом» природосообразности обучения. Второй пример современный и достаточно хорошо известен. Это идея педагогических технологий, которые сначала вошли в российское образование несколько искусственно и означали перечень технических средств для обучения. В XXI веке действительно есть, о чём поговорить, особенно в связи с широким внедрением компьютерной техники. Но с годами речь пошла о естественном этапе развития культуры мастера-педагога, которая рано или поздно приходит к «техне». Более того, педагогические технологии стали самостоятельным разделом дидактики.

Бывает так, что противоречием мы спешим назвать то, что не укладывается в стройную схему наших рассуждений. А строгий вердикт вынести легче. В педагогике много противоречий. Но даже страшно подумать, если бы их не было



В национальном парке Калифорнии мы встретили живых бойскаутов. Я был одет очень тепло. Всё-таки минус один градус. Но бойскаутам это всё нипочём. Маленькие герои занимались изучением девственно чистой природы, заодно поиграли в снежки. Для Калифорнии это редкое развлечение.

совсем. Тогда произошла бы остановка развития, а это и есть смерть науки.

Для конструктивного использования противоречия — этого естественно-го состояния культуры — просто необходимы диалоги, обсуждения и выработка новых структур познания. Встреча педагогических традиций, безусловно, способствует этому. Ведь «культура не есть то, что ждёт своего усвоения» (Ю.В. Сенько). Она не имеет национальных границ, а, преодолевая их, продолжает своё развитие, превращаясь в широкую, интернациональную культуру. Идея обменов — прекрасное средство для развития, можно уже сказать, сильной педагогической культуры, принадлежащей всему профессиональному сообществу учителей. **НО**