

РАЗДЕЛ VI СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

А.Н.Дахин

«В КАЛИФОРНИИ Я ЛУЧШЕ ПОНЯЛ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В повседневной жизни я часто сталкивался с «парадоксом наблюдателя» [2, с. 12–13], который хорошо описывается и 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 г. В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования.

Продуктивность и уникальность таких проектов-стажировок, на мой взгляд, связана с тем, что, находясь в рамках определенной знаковой системы, человек с трудом может отнестись к ней критически. В специальной науке о знаках – семиотике – это явление достаточно хорошо известно. А с некоторых пор, благодаря теореме Геделя, уже и математики видят несовершенство закрытых (полных) дедуктивных систем. Все-таки для развития необходима открытость, т.е. выход за пределы устоявшихся знаков, правил их соединения-взаимодействия, стереотипов мышления, к которым со временем привыкаешь так, что даже устаешь от них. Если никакого видоизменения (вспомнив о модном термине, скажем: модернизации) не происходит, то знаковая система – язык – приостанавливает свое развитие и перестает быть интересной даже самому автору. Для наглядности можно привести аналогичный пример, связанный с динамикой семейных отношений. Но это уже тема другой статьи и другого автора. А мы выскажем эту же мысль по-другому, приблизившись к педагогической интерпретации обсуждаемой проблемы.

Принадлежность исследователя к определенной культуре является, к сожалению, (а иногда и к счастью) препятствием для ее разностороннего осмысления. Культурные образцы-парадигмы естественным образом входят в сознание каждого из нас, к ним привыкаешь и почти не ощущаешь, поскольку все восприятие мира только ими и задается. Но, впрочем, не все так страшно. Время от времени нам все же удается произвести выход за пределы устоявшихся схем мышления, педагогических стереотипов, порядком надоевшей рутины и осуществить уход от себя, уставшего от этой рутины. Наша педагогическая действительность богата бюрократическими традициями. Нет смысла их перечислять. И всем россий-

ским учителям – участникам проекта – было от чего уехать и отдохнуть в Калифорнии.

Российско-американский конкурс профессионального образования «Учителя – учителям» проводился впервые в 2005 г. Финансировался он 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; для сокращенного обозначения принята аббревиатура ЗТР. В этом году был проведен 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. Об этом лучше расскажет следующий выпускник программы ЗТР. Но поделиться впечатлениями о стажировке в Соединенных Штатах можно. Хотя окончательные выводы о поездке сделать довольно-таки трудно (по-видимому, это в принципе недопустимо), но уже сейчас вниманию читателей хочется предложить первые впечатления-рассуждения, открытые для дискуссии.

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, а может даже практически все, заслуживает уважения и восхищения. Государственная политика сделала 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 ей 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 (и пусть простит меня сравнительная педагогика, которая уже завоевала «место под солнцем» и отпочковалась от «большой» науки). Я отмечаю это потому, что часто слышу вопрос (и не только от студентов): «Где все-таки лучше учат: у нас или в Америке?». Приходится объяснять, что это некорректный подход. И дело не в уклонении от прямого ответа. Вспомним, что хорошая, точная постановка вопроса – половина решения задачи. Поэтому главная проблема – в субъективно-правильном, валидном, аспекте выделения отличий. А этот аспект должен базироваться, как минимум, на двух основаниях. Первое связано с особенностями менталитетов наших народов. Второе – с тем, что образовательные системы ориентированы на решение различных задач; соответственно, педагогические приоритеты тоже отличаются. Для российского образования это в большей степени трансляция культуры. На слове «трансляция» делаем акцент и, как минимум, дважды вернемся к этому термину в ходе

«разбора полетов». Сначала оценим ее критически. Затем поступим более патриотично и найдем трансляции «законное» место в педагогической практике.

Для американской школы основной задачей является воспитание функционально грамотного гражданина. Эти упрощенные и не бесспорные выводы нуждаются в пояснении, к которым и приступим ниже.

Незаметно, но естественно мы коснулись методологических аспектов педагогики, связанных с целями образования и влиянием на них ментальных и витальных особенностей этноса. И здесь будет не лишним вспомнить предостережение В.П. Зинченко: «Береги честь смолоду: не погружайся в методологию. Утонешь, устанешь...» [3, с. 58]. Но как в нее не погружаться? Иногда все-таки надо, тем более возраст уже определенный. Осталось не утонуть, поэтому увлекаться не будем.

Начнем с первого положения. Разницу менталитетов можно понять благодаря удачному описанию того же автора производственной деятельности в России и на Западе. «Американцы начинают с фактов, 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» [3, с. 52].

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

Учитель, как правило, не дает прямых ответов на вопросы студентов. Следует заметить, что студентами в США называют всех обучающихся: и школьников, и собственно студентов университета. Роль преподавателя-тьютора (этот термин появился в педагогике благодаря Джону Дьюи из Чикаго и сейчас активно эксплуатируется при дистанционном обучении) чаще всего сводится к ненавязчивым консультациям, «мягким» рекомендациям, ссылкам на культурные образцы и организационную работу в классе.

Приведу пример. Для меня как 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. Все было сделано руками студентов. После этого состоялось обсуждение увиденного, услышанного, потроганного и понюханного.

Честно говоря, экспериментальные данные скорости падающего мячика даже мне было тяжело воспринимать: сказывалась отечественная традиция 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 более чем из 300 дисциплин. Если предмет очень интересный, то ребята готовы сидеть даже на подоконниках. Лишь бы послушать своего любимого учителя.

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

В этой статье я еще вернусь к описанию некоторых уроков в американских школах. Но сразу скажу, что в своем рассказе буду преследовать две цели. Во-первых, показать тот ментальный план, который близок американскому школьнику, и отметить, как он отражается в педагогической традиции. Во-вторых, сразу 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 ее интереснее. Новизна аутентичного педагогического результата состоит 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, обновленными. Из этого же следует, что сегодня образовательные возможности не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в обозримом будущем» [4, с. 28].

Далее воспользуемся результатом еще одного исследования, который поможет нам приподнять завес над понятием «американский менталитет» еще выше. В 90-х годах, страшно даже подумать, прошлого века группой ученых под руководством профессора, иностранного члена Российской академии образования Дэна Дэвидсона была проведена социологическая работа. Кстати, в настоящий момент профессор Дэвидсон является президентом Американских Советов.

Участниками исследования стали российские и американские студенты, по 2000 опрошенных с той и с другой стороны. Респонденты должны были выразить свои свободные вербальные ассоциации, связанные с некоторыми словами. Первое слово «успех» (рис.1).

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. Ответы, которые наиболее часто встречаются и выделяются в одной группе опрошенных, отсутствуют или редко встречаются в другой культуре. Можно заметить, что в России успех воспринимается больше на эмоциональном уровне. Успех – это радость, везение (по-простому, халява). Американцы более практичны. Для них успех вращается вокруг денег, власти, радость тоже не чужда.



Рис.1. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «успех»



Рис.2. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «помощь»

Эти данные помогли нам, учителям, понять, что даже исходные термины мы и американцы воспринимаем по-разному, а обсуждать придется общие педагогические проблемы. Для взаимопонимания желательно вести разговор на каком-то одном профессиональном языке, который еще предстоит построить. Но работать можно и сейчас, только помнить о необходимости договариваться о понятиях. Иначе встречу двух педагогических культур ожидает «смещение стилей», что приведет к очередному вавилонскому столпотворению от педагогики.

Второй график любопытен «сдвигом менталитетов» (рис.2). Российско-американские отличия 90-х годов несколько нивелированы. Наше современное сознание (и «бессознание») приближается к американскому.

На этом графике показано характерное восприятие слова «помощь». Российский менталитет положительно ориентирован на помощь. Для нас это в основном приятно: и получать, и оказывать. Американскую позицию лучше Ральфа Уолдо Эмерсона не выразишь («О доверии к себе», 1841): «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?»

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 признает слабость другого, и самого потребителя помощи, нуждающегося в ней. Нам и нашим ученикам это пока трудно понять: другой менталитет!

Закончим обсуждение американского менталитета одним жизненным примером. В Калифорнии нашу делегацию пригласила в гости молодая семья. Жена – русская девушка, раньше жила в Петербурге. Молодые живут вместе первый месяц, понятно, что медовый. Муж говорит нам: «Русские жены – это чудо. В один из первых дней нашей совместной жизни она предложила заодно постирать мою рубашку. Я даже не понял, почему она хочет это делать. Но мне это понравилось». Да, русские мужчины такие вопросы не задают. Менталитет другой.

Перейдем ко второму отличию, связанному с целями образования. Для США их 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 свое 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 соотнесении ее с «чистой культурой». Такой педагогический контекст присутствовал на многих уроках, которые я посещал. Но для всех участников образования лично выработанный опыт и элементы теории имели наибольшее значение потому, что они получены в ходе преодоления всевозможных исследовательских трудностей и способствовали становлению у ребенка своего метода познания. А метод, если он получен таким

способом, забыть нельзя, потому что 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 им в ходе собственных «экспериментов с жизнью».

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

Коснемся одной известной педагогической проблемы. Присутствие «значимого другого» не безобидно для образовательного процесса. Как в свое время заметил М. Монтень, авторитет 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, выдвигению своих, пусть незрелых гипотез.

Так, урок астрономии можно организовать, например, в планетарии. На полусферическом экране изображены проплывающие звезды, туманности, иногда бывают взрывы. Иллюзия участия в космическом полете 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. Ее главная цель – избежать системы «самосбывающихся пророчеств». Действительно, если об академических успехах ученика или об отсутствии таковых знает весь класс, рано или поздно начинает формироваться стереотип статуса успешности. Наша российская педагогическая практика сильно страдает от присваивания детям «клейма способностей», которое ребенку не смыть в течение 10 лет.

Абсолютная шкала оценивания, принятая в российском образовании, имеет альтернативу. Это, например, широкое общественное признание как академических, так и внеучебных достижений ребенка. 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 разговоре. Однако ученики активно задействованы в конструктивном процессе оценивания учебных результатов своих одноклассников. Это развивает способность к ведению полемики, воспитывает толерантность и культуру общения. Фактические результаты успеваемости (тесты, сочинения, опросы, анкеты и т. д.) учитель остав-

ляет у себя. Все это является конфиденциальной информацией, закрытой 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 развертывание содержания образования: от науки к собственно образованию. Называется это фундаментальностью. Не скрывается ли за этим проблема безальтернативности обучения? Модель переноса (трансляции) социального опыта действительно дешевая (это первое обещанное нами в начале статьи обращение к «трансляции»). Для реализации такой модели по-прежнему не требуются дорогостоящие материалы. Порой, как и сто лет назад, можно обойтись мелом и доской. Но все же от псевдофундаментальности можно сделать шаг к аутентичному образованию. И такой сценарий вполне прослеживается, если «текстам содержания образования предстоит быть переименованными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения» [4, с. 27]. 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 много говорил о возникающих в системе образования США проблемах. В первую очередь профессор отмечал недостаточное внимание к теоретической подготовке 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 открыты. Формат стажировки не предполагал детального знакомства с функционированием учебных заведений. Поэтому я вынужден ограничиться ссылкой на выступления американских ученых.

Еще одна педагогическая проблема связана с интервенцией инструкций и алгоритмов. Это заметно не только в школе, университете, но и в повседневной жизни американцев. Слов нет, удобно не думать и автоматически решать все бытовые сложности. Но есть опасность привыкания: невольно ищешь инструкцию глазами при столкновении с каким-либо препятствием. А если подумать самому? Это не обязательно. Поделюсь своими воспоминаниями. Как преподавателю мне бывает тяжело осознавать свое 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, и мы договорились обсуждать ее в дальнейшем.

Российская образовательная практика во многом базируется на положении Л.С. Выготского о ведущей роли обучения. Упрощенно это формулируется так: обучение забегает вперед развития и ведет его за собой. Но «обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [1]. 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, так как глобальная культура действительно становится открытой для диалога. Наш, российский, вклад может быть основан на разработках новых педагогических технологий, которые не являются простым перечнем приемов 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, с.16]. Такого рода знанием мы вполне могли бы дополнить утилитарную американскую педагогику, приблизив ее к оптимальному варианту. Хотя даже у себя дома, т. е. в российском образовании, мы далеко не всегда поднимаемся до уровня технократического мышления (В.П. Зинченко). «Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным» [5, с.18].

Следует понимать, что сама идея технологического подхода в обучении предполагает некоторые ограничения свободы для учащихся. Эту же мысль можно преподнести по-другому. Технологии в некотором смысле спасают ребенка от хаоса, стихийности и непредсказуемости результатов образования. Самому школьнику не построить обучение рационально. Видим, что вмешательство, т. е. трансляция культуры педагога, вполне уместно. И не стоит стесняться обсуждать эту концепцию, а демократическая педагогика от этого не пострадает. Только что состоялось наше второе обращение к понятию «трансляция». Саморазвитие ребенка через «медиаторы культуры» (Л.С. Выготский), подготовленные преподавателем – это перспективное направление модернизации как российского, так и американского образования.

Практически на глазах участников проекта ЗТР разыгралось явление взаимного обогащения педагогическим опытом. Происходило это через коллективную работу.

В чем ее сущность и смысл? Здесь следует поговорить о психологическом явлении, которое называют «встречей». Каждый из нас испытывал чувство восхищения, эмоционального подъема, прилива сил при общении с другим человеком. Заимствовав термин из физики, Э.Н. Гусинский назвал это «резонансом». К некоторым людям всегда влечет, с ними связаны приятные ожидания, каждый эмоциональный контакт является значимым. Бывает, что это персонажи или авторы книг; для молодежи

подобную роль играют поп-звезды, которых юноши и девушки даже ни разу не видели, но уже создали в их честь фан-клубы. Но чаще это все 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 должна находиться в некотором соответствии с внешней подачей, что и приведет 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 «смещение стилей», а также примитивная компиляция, приводящая только к сложному восприятию темы и даже потере смысла.

Но каждому из нас хочется надеяться на лучшее и понять причины конструктивных взаимодействий, возникающих при творческой встрече. Хотя рационально рассуждать по отношению к таким категориям, как творчество или любовь, очень трудно. Легче рассматривать свойства нашей психики на основе простой модели, которую те же физики активно используют, и не без успеха. Это «черный ящик», да простят меня психологи. 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 человека, 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 (о старении говорить не хочется). 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 ее организации. В результате свое 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 «свое – 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 еще и самоорганизующаяся система, способная порождать новый, беспрецедентный опыт.

А это свойство проверяется будущим. Таким образом, перефразировав Ю.В. Сенько [4], 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 опыта [2, с. 25]. 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.

Заканчивая рассказ, вспомним, что во многих продуктивных педагогических концепциях так или иначе можно выделить единство и борьбу двух методологических начал. Своими историческими корнями они восходят к афинской и спартанской традициям. Речь идет о свободном (демократическом) развитии личности и социальном ожидании по отношению к ребенку, 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 определенного уровня компетентности и т. д. Суть от этого не меняется. У выдающихся исследователей эти два начала не находятся в оппозиции друг к другу, хотя бывает, что и в оппозиции тоже. Но, как правило, мы отмечаем рождение конструктивной идеи именно благодаря встрече разных концепций. Приведем 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 нашем XXI в/ действительно есть о чем 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, что их не было бы совсем. Произошла бы остановка развития, а это и есть смерть науки.

Для конструктивного использования противоречия – этого естественного состояния культуры – просто необходимы диалоги, обсуждения и выработка новых структур познания. Встреча педагогических традиций, безусловно, способствует этому. Ведь «культура не есть то, что ждет своего усвоения» (Ю.В. Сенько). Она не имеет национальных границ, а, преодолевая их, продолжает свое развитие, превращаясь в широкую,

интернациональную культуру. Идея обменов – прекрасное средство для развития, можно уже сказать, сильной педагогической культуры, принадлежащей всему профессиональному сообществу учителей.

Литература

1. **Выготский, Л.С.** Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 250.
2. **Гусинский, Э.Н.** Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
3. **Зинченко, В.П.** Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – С. 152.
4. **Сенько, Ю.В.** Образование всегда накануне себя / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 22–29.
5. **Сенько, Ю.В.** Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15–23.

УДК 37.0

В. Б. Гаргай

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Острые проблемы в сфере образования, связанные с недостаточным уровнем квалификации педагогических кадров и, следовательно, с реальными срывами в стандартах и базовых показателях интеллектуального и нравственного уровня выпускников всех учебных заведений, являются поистине интернациональными. Они со всей очевидностью волнуют и британских лидеров образовательной политики, общественность, учителей. Предпринимаются попытки разобраться в природе этих проблем, неразрывно связанных как с качеством базового педагогического образования, так и с уровнем развития системы повышения квалификации учителей, ее структуры и характера функционирования.

До сегодняшнего дня не только в отечественной, но и в британской педагогике продолжаются дебаты о наиболее рациональных путях обновления системы профессионального совершенствования педагогов. Однако жизнь показывает, что между потребностью в новом типе послебазового образования и его реальным обновлением существует огромная дистанция: сфера образования отличается большой инерционной силой, процесс обновления идет трудно, противоречиво, проходя различные этапы.

Логика исторического анализа позволяет достаточно условно выделить три этапа в становлении и развитии британской системы повышения квалификации учителей, последовательно сменяющих друг друга: *компенсаторный* (конец XIX в. – 40-е гг. прошлого столетия), *адаптационный* (50-е – 70-е гг. XX в.) и этап *непрерывного развития* (80-е гг. XX в. – настоящее время).