

Г. Б. Корнетов

ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ



УДК 37.013
ББК 74.03(0)6-2

Передающую и порождающую педагогику можно представить как диаду, в центре которой стоит способ организации обучающимися усвоения знаний: либо преимущественно через организацию передачи им учителем готовых, отобранных, педагогически адаптированных и соответствующим образом «упакованных» знаний, либо преимущественно через создание условий для самостоятельной познавательной деятельности, направленной на поиск, освоение знаний, а также овладение способами их практического применения. Диада передающей и порождающей педагогики традиционно лежит в основании множества бинарных классификаций, прослеживаемых уже со времен софистов и Сократа. Эти бинарные классификации позволяют в логике противопоставления, диалога и взаимодополнения передающей и порождающей педагогик более глубоко и полно осмыслить различные педагогические подходы и системы, концепции и теории, технологии и методики с точки зрения того, каким образом они стремятся обеспечить освоение обучающимися тех или иных знаний, а также способов получения знаний и их практического применения.

Ключевые слова: передающая педагогика; порождающая педагогика; бинарные классификации моделей обучения; принцип дополнительности в педагогике; Дж. Дьюи; Т. Гэри; К. Дж. Герген; М. В. Кларин; Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон.

G. B. Kornetov

THE TRANSMITTING AND GENERATING PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF BINARY CLASSIFICATION MODELS OF LEARNING

Article 1

Transmitting and generating pedagogy can be represented as a dyad, which is the center of the way the students learn: either mainly through the organization of the transfer of ready, selected, pedagogically adapted and appropriately

“Packed” knowledge, or mainly through the creation of conditions for independent cognitive activity, aimed at finding, mastering knowledge, as well as mastering methods of their practical application. The dyad of transmitting and generating pedagogy has traditionally been the basis of many binary classifications traced back to the times of sophists and Socrates. These binary classifications allow in the logic of opposition, dialogue and complementarity of the transmitting and generating pedagogy to understand more deeply and fully the various pedagogical approaches and systems, concepts and theories, technologies and methods in terms of how they seek to ensure the development of certain knowledge by students, as well as ways of obtaining knowledge and their practical application.

Key words: transmitting pedagogy; generating pedagogy; binary classification of learning models; principle of complementarity in pedagogy; J. Dewey, T. Gary, K. Dzh. Gergen, M. V. Klarin, N. Cambron-McCabe and John Dutton.

Концепция передающей, порождающей и преобразующей педагогики была в кратком обобщенном виде на русском языке изложена в 2010 г. в исследовании «Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)», изданном в США в 2000 г. Эту концепцию представили бывшая в то время профессором на факультете образовательного руководства в университете Майами в Огайо Нельда Кэмброн-Маккейб, а также активная участница движения по осуществлению изменений в сообществе и школе Дженис Даттон в небольшом разделе книги, который называется «Педагогика для пяти дисциплин»¹.

Разъясняя эту концепцию, Н. Кэмброн-Маккейб и Д. Даттон особо обратили внимание читателей на то, что «слово “педагогика” проис-

ходит от греческого слова *paidagogike*, означающее “искусство обучения молодежи”. <...> Сегодня слово “педагогика” обычно подразумевает более узкое значение: “то, что делают учителя” или даже “техники обучения”. Но образование — это опыт, продолжающийся всю жизнь, и учителя появляются не только в учебных учреждениях, но повсюду во множестве обликов. Педагогические роли исполняют многие взрослые, даже если их не зовут учителями. При такой точке зрения определение педагогики должно включать все практики и процессы, которые формируют то, что люди знают, и то, как они приходят к знанию этого. Эти процессы и практики присущи любой организации и социальному взаимодействию, а не только школам»². Таким образом

¹ См.: Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицын. М.: Просвещение, 2010. С. 209–217.

² Там же. С. 211.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон подчеркнули, что их понимание передающей, порождающей и преобразующей педагогик касается не только школьного образования, но и всей педагогической практики человеческого общества.

Первая модель обучения, о которой пишут Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, строится на передаче знаний учителем ученикам, которые изначально поставлены в позицию пассивных слушателей и с которыми наставник делает то, что считает нужным. «Эту модель обучения, — пишут они, — чаще всего называют подходом передачи, где эксперты “рассказывают” участникам то, что им надо знать»¹, что, собственно, и составляет суть *передающей педагогики*.

Говоря словами шведских педагогов Матса Йоханссона и Йеспера Йенсона, можно сказать, что согласно передающей педагогике «считается, что учителя владеют некоей истиной, которую они доносят до учеников, а ученики должны продемонстрировать, что усвоили ее, воспроизведя преподанные им факты в ответах на экзаменах»².

Далее, говоря о второй модели обучения, так называемой «активной модели» или модели *порождающей педагогики*, Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон отмечают, что «многие практики обучения/учения в классах или профессиональное развитие в школах и на рабочих местах двигались

от этого [передающего — Г. К.] подхода к активной модели, тренирующей учеников посредством процесса исследования, сотрудничающей учебы и т. д. Ученики создают знания на основании собственного опыта и взаимодействия с предметом и с другими людьми, включая учителя или тренера. Новые знания создают слой за слоем. В противоположность популярной критике педагогика, основанная на активности учеников, не минимизирует содержание. Она базируется на убеждении, что учение касается и содержания, и процесса, и что ученики, более активно вовлеченные в процесс, лучше запоминают и глубже понимают содержание. И модель передачи, и активная модель имеют своих сторонников», — подчеркивают они³.

Однако Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон выходят за рамки двух обозначенных ими моделей обучения, которые представлены передающей и порождающей педагогиками. По их убеждению, «эффективная педагогика не сводится просто к выбору между передающимся или порождаемым знанием. Такой ограниченный выбор мешает появлению других вопросов: что вы делаете со знанием, которым уже обладаете? Как его содержание и распространение связано с проблемами власти? Полезно ли знание для того, чтобы помочь людям поставить под вопрос сами процессы, посредством которых прежде всего узаконено определенное знание? Как оно связа-

¹ Там же. С. 209.

² Йоханссон М., Йенсен Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносов, 2009. 192 с. С. 8.

³ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин... С. 209–210.

но с вашим более широким контекстом.² Вот почему появилась третья модель педагогики — преобразующая педагогика. <...> Преобразующая педагогика основывается на философии активной педагогики относительно вовлечения активного ученика, но расширяет ее со школьного класса до мира. С помощью этой педагогики человек может включиться в глубокий учебный цикл, который дает средство для критического мышления о мире, так что учение является процессом и самосовершенствования, и социальной трансформации. Выросшая из педагогической теории и практики, называемой критической педагогикой¹, преобразующая педагогика может

помочь людям произвести важные и устойчивые изменения в своих организациях (особенно в школах) путем развития фундаментальных перемен установок и убеждений относительно природы школьного обучения, социальной конструкции учения и того, как знания всегда формируют основу социальных действий в любой организации»².

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон обращают внимание на то, что «можно поддерживать преобразующую педагогику, давая людям стратегии для критического мышления о своих ситуациях и орудия для совместного подхода к изменению их»³. Они также высказывают мнение, что «грамот-

¹ Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон связывают возникновение преобразующей педагогики с развитием в 1950-х – 1990-х гг. так называемой критической педагогики (Х. Й. Гамм, Г. Гиркус, И. Дамер, А. Жиру, И. Иллич, П. Мак-Ларен, К. Мюлленхауэр, Э. Раймер, П. Рёдер, П. Фрейре и др.). Однако современная преобразующая педагогика имеет значительно более глубокие исторические корни. Сами представители критической педагогики связывают свои концепции с философскими, социально-политическими, антропологическими и педагогическими идеями К. Маркса, В. И. Ленина, А. Грамши, с идеями представителей франкфуртской школы – Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Э. Фромма, В. Беньямина, Л. Лёвентала, Ю. Хабермаса и др. Один из важнейших теоретических посылов преобразующей (и критической) педагогики содержится в «Тезисах о Фейербахе» (1845) К. Маркса, в которых сказано: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменяющиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадения изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*» (Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. С. 119–121. С. 120). Подробнее о критической педагогике см.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Ю. Фадниной. М.: Просвещение, 2007. 417 с.; Фрумлин И. Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 60–65; Яркова Т. А. Критическая педагогика в контексте современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 72–74.

² Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 210.

³ Там же. С. 213.

ность — форма силы, и обучение грамотности — любому ее виду¹ — по своей сути связано с вопросами силы. Умение читать и писать, например, дает людям не только власть над символическим миром чтения и письма, но и потенциальную силу влиять на этот мир и изменять его. Три педагогических подхода <...> также по своей сути связаны с вопросами силы. Педагогика передачи забирает силы у ученика и <...> у учителя. Активная педагогика дарит учителям и ученикам силу устанавливать связь с предметом и опираться на свои знания. Оба эти типа педагогики могут обеспечивать ученика функциональной грамотностью соответствовать миру. Преобразующая педагогика снабжает учеников функциональной грамотностью и обеспечивает учителей и учеников социальной грамотностью, или системной грамотностью, которая дает им силу создавать свое желаемое будущее»².

Согласно точке зрения Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, тип (модель) педагогического подхода определяются не столько формами и методами организации педагогической деятельности, сколько теми образовательными задачами, которые при этом учителя решают, теми влияниями, которые они на учеников оказы-

вают. «Все лекции и задания по чтению, — пишут Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, — это не педагогика передачи. Например, большинство из нас посещают вдохновляющие и увлекательные лекции, и мы читаем книги и статьи. Хотя ученик в этих ситуациях может быть физически пассивным, предмет не является пассивным, инертным или даже нейтральным. Он живой, открытый для обдумывания всеми сторонами и релевантен пониманию цели у ученика/коммуникатора. Оратор/писатель сообщает эти установки и убеждения, касающиеся неопределенной и относительной природы предмета и учения, так же ясно, как и свои идеи. Две разные лекции или книги по одному и тому же предмету, использующие почти один и тот же язык, могут оказывать очень разное влияние, если одна просто передает информацию, а другая сообщает информацию и возможности посредством слов и идей, проясняющих новые реальности. <...> Для создания лучшего и устойчивого будущего для наших детей, школ и сообществ первым шагом является выведение на поверхность в интересах демократии, равенства и социальной справедливости мысленных моделей относительно знания и учения»³.

¹ «Как Говард Гарднер описал множество видов интеллектуальных способностей, также все больше говорят о множестве видов грамотности. Обоснованно говорить об эмоциональной, компьютерной, культурной, средней, визуальной, финансовой, функциональной, музыкальной, общественной и системной грамотности. Каждая представляет собой форму силы: силы называть или идентифицировать вещи и идеи и эффективно общаться с ними или о них. С нашей точки зрения, каждый тип грамотности включает способность размышлять о значениях символов, своих чувствах и действиях по отношению к ним и об их влияниях на других. Грамотность — это разновидность рычага». (Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 214).

² Там же. С. 214.

³ Там же. С. 215, 216.

В последние годы в отечественной научной литературе на основе идей Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон развивается точка зрения, согласно которой *передающую педагогику* рассматривают, как педагогику, основывающуюся на трансляции накопленной обществом культуры старшими поколениями младшим. При этом учитель призван обеспечить передачу педагогически адаптированного опыта, используя соответствующие поставленным образовательным задачам педагогические формы, методы и средства; ученик же призван принимать и усваивать этот опыт. Таким образом, педагогическое взаимодействие, по сути, сводится к передаче—усвоению готового знания и способов деятельности. *Порождающую педагогику* рассматривают как способ превращения образующегося в активного создателя собственных, знаний и способов действия. Наставники решают задачи по созданию необходимых условий для поисков и исследований, в которых их питомцы не получают готовые ответы,

а все более и более самостоятельно формулируют познавательные проблемы и решают их в индивидуальной и совместной деятельности. Это поддерживает и стимулирует естественную активность детей и подростков, учит их учиться, осваивать методологию поиска и проверки истины, причем сама истина изначально воспринимается как найденное ими и принадлежащее им знание. *Преобразующую педагогику* трактуют как педагогику, которая ставит во главу угла необходимость органического соединения процесса образования подрастающих поколений с их участием в практическом преобразовании мира, созидании его новых, более совершенных форм, что только и может решить главную педагогическую задачу — обеспечить развитие активного, самостоятельного, независимого, ответственного, деятельного субъекта социальной жизни, способного эту социальную жизнь преобразовывать и совершенствовать, при этом преобразовывая и совершенствуя себя в этом процессе.²

² См: Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 3–9; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). С. 17–22; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2015. № 2. С. 51–58; Корнетов Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57; Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с.; Астафьева Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. С. 179–186 и др.

Следует отметить, что в прошлом и настоящем различные представители теории и практики образования¹ по-разному оценивали передающую, порождающую и преобразующую педагогику, которые существовали и существуют в формате различных конкретных педагогических учений и направлений. Их противопоставляли, пытались синтезировать, и даже вовсе отрицали, как, например, это делали представители антипедагогики².

В триаде³ передающей, порождающей и преобразующей педагогики, которую обосновывают Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, с одной стороны, передающую и порождающую педагогику можно представить, как диаду, в центре которой стоит проблема способа организации учениками усвоения знаний: либо преимущественно через организацию передачи им учителем готовых, отобранных, педагогически адаптированных и соответствующим образом «упакованных» знаний, либо преимущественно через создание условий для их самостоятельной познавательной деятельности, направленной на поиск и освоение знаний. С другой стороны, передающая и порождающая педагогика вместе соотносятся с преобразующей педагогикой, что задает еще одну диаду, в основании которой лежит

идея, по сути, противопоставляющая 1) способность человека соответствовать миру, приходя к этому соответствию посредством овладения званиями в той или иной форме, и 2) способность человека этот мир преобразовывать, преобразовывая, развивая себя вместе с миром. Способность соответствовать окружающему миру, хотя и с разными акцентами, согласно точки зрения Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, формируют и развивают у становящегося человека передающая и порождающая педагогика, которые делают это по-разному, а способность преобразовывать соответственно формирует и развивает у человека преобразовывающая педагогика.

Диада⁴ передающей и порождающей педагогик традиционно лежит в основании множества бинарных классификаций, разрезаемых теоретиками образования уже со времен софистов и Сократа. Эти бинарные классификации позволяют более глубоко и полно осмыслить различные педагогические подходы и системы, концепции и теории, технологии и методики с точки зрения того, каким образом они стремятся обеспечить освоение обучающимися тех или иных знаний, а также способов их получения и практического применения. И именно на «безусловную необходимость» уче-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Феномен образования // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 102–107; Корнетов Г. Б. Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4. 9–14.

² См, например: Корнетов Г. Б. «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 14–28.

³ Триада (от греч. «trias» – род. «triados» – троица) – единство, образуемое тремя раздельными предметами, понятиями или частями.

⁴ Диада от греческого «duas» – двоица.

та знания указывают многие авторы в связи с поиском оптимальных подходов к интерпретации и объяснению «образовательного процесса»¹. При этом бинарная классификация предполагает разделение рассматриваемых феноменов только и исключительно на две группы. По словам Ю. С. Донцова, «задача бинарной классификации позволяет решить вопрос о принадлежности объекта к одному из

двух классов»². Эти два класса, как правило, рассматриваются как противоположности³. Причем, следуя требованию рассматривать изучаемые явления в единстве исторического и логического анализа, опираясь на принцип историзма, любые бинарные оппозиции в педагогике следует рассматривать в контексте исторической ретроспективы.⁴

¹ См.: *Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.* Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 383 с. С. 155.

² *Донцов Ю. С.* Анализ методов бинарной классификации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Том 16, 2014. № 6 (2). С. 434–438. С. 434.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8.

⁴ См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 4. С. 57–62; *Астафьева Е. Н.* Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2015. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2016. № 4. С. 56–58; *Астафьева Е. Н.* История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 161–180; *Астафьева Е. Н.* XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2017. № 4. С. 55–59; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; *Корнетов Г. Б.* Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. 2014. № 1. С. 58–63; *Корнетов Г. Б.* Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; *Корнетов Г. Б.* Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 1. С. 38–55; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83; *Корнетов Г. Б.* Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 1 (41). С. 11–34; *Корнетов Г. Б.* Познавание прошлой педагогической реальности // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 37–63; *Познавание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 1. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. 256 с.; Познавание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. 264 с.*

Американский философ, психолог, социолог, политолог и педагог, наиболее влиятельный мыслитель образования XX в. Джон Дьюи (1859–1952)¹ в 1936 г. в своем последнем крупном педагогическом сочинении «*Experience and Education*» обратил внимание на то, что «человечество любит язык противоположностей. Люди предпочитают формулировать свои символы веры на языке “или – или”, не признавая никаких полутонов. Даже соглашаясь с тем, что в жизни крайностей не бывает, мы все же склонны считать, что в теории они вполне уместны и только когда дело касается практических вопросов, обстоятельства вынуждают нас идти на компромисс. Философия образования не составляет исключения. Вся ее история отмечена противопоставлением различных концепций: образование как развитие личности изнутри и как формирование ее извне, образование как процесс развития природных дарований и как преодоление природных наклонностей и замещения приобретенными»².

Ранее в начале XX в. Дж. Дьюи предложил одну из наиболее известных диад двух подходов к организации обучения (образования) детей. В 1902 г. он опубликовал работу «*The Child and Curriculum*»³, в которой

противопоставил два направления в педагогике, названными в переводе Л. Азаревич, *сектами*. Эти направления, так как их интегрирует Дж. Дьюи, явно могут быть соотнесены с передающей и порождающей педагогикой. Данная им характеристика двух «педагогических сект», позволяет глубже осмыслить характер и особенности передающей и порождающей педагогики.

Дж. Дьюи, анализируя рассогласования между ребенком и учебной программой, то есть программой, на которой базируется обучение детей, которая исходя из поставленных педагогических целей, определяет содержание образования, а также в той или иной степени формы, методы, средства его преподавания и освоения, называет три следующие важнейших противоречия: «Прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противопоставимый безличному, но бесконечному миру времени и пространства; во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации программы и ее делению на рубрики; в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика, и наука детской жизни. Из этих элементов конфликта возникают различные педагогические секты»⁴.

¹ См.: Корнетов Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859 – 1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53.

² Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 325–376. С. 327.

³ См.: Дьюи Д. Дитя и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок. 2-е изд. / пер. с англ. Л. Азаревич. М.: Гос. издательств, [1922]. С. 5–20.

⁴ Там же. С. 57.

Далее американский ученый характеризует первую «секту», фактически очерчивая четкий контур *передающей педагогики*: «Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее с содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелка, узка и несовершенна, в таком случае преподавание откроет, широкий мир со всей полнотой и сложностью его содержания. Жизнь ребенка эгоистична, но центрична, импульсивна. В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, законности и порядка. Его опыт смутен, неопределен и зависит от настроения момента и данных условий? В таком случае науки преподадут ему мир, основанный на вечных и общих истинах; мир, в котором все размерено и определено. Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности, причуды и опыт ребенка. Это то, от чего надо отделаться. Они должны быть заглушены и ограничены. Наша работа как воспитателей заключается в том, чтобы дать взамен этих поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности; а их можно найти только в предметах преподавания и на уроках. Разделите каждый предмет на отдельные отрасли; отрасли — на уроки; каждый урок — на определенные факты и формулы. Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью. Дорога, которая кажется

такой длинной, если на нее смотреть в целом, может быть легко пройдена, при условии ее деления на целый ряд ступеней. Поэтому главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенные в известной последовательности и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя»¹.

Переходя к описанию другой «секты», Дж. Дьюи, по сути, раскрывает важные особенности *порождающей педагогики*: «Не так говорит другая секта. Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие зна-

¹ Там же. С. 57–58.

ния не могут быть внедрены в ребенка извне. Ученье есть процесс активный: оно предполагает достижение всего посредством ума; оно основано на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения. Единственный правильный метод это тот, который следит за достижениями ума и его способностью ассимиляции. Содержание программы есть только умственная пища, возможный питательный материал. Он не может сам переварить себя и превратиться собственными усилиями в кости, мускулы и кровь. Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз это подчинение программе жизни и опыта ребенка. Именно поэтому “учение” стало синонимом чего-то неприятного, а урок — тождественен тяжелой обязанности¹.

Подводя итог сравнению двух педагогических «сект», Дж. Дьюи пишет: «Это основное противоположение ребенка программе, выявленное в этих двух доктринах, может быть подкреплено целым рядом других выражений. “Дисциплина” является лозунгом тех, кто возвеличивает программу; “интерес” — тех, кто на своем гербе начертал слово “Ребенок”. Исходной точкой первых является логика, вторых — психология. Первые

выдвигают необходимость хорошего образования для учителя; вторые — необходимость симпатии к ребенку и знания его естественных инстинктов. “Руководство и контроль” — вот требования одной школы; “свобода и инициатива” — другой. Здесь утверждается законность; там провозглашается непосредственность. Одним дорого все старое, все то, что было достигнуто трудом и усилиями в течение веков; симпатии других лежат на стороне нового, меняющегося, прогрессивного. И они взаимно обвиняют друг друга в инертности и рутине, с одной стороны, в хаосе и анархизме — с другой. В ответ на упреки в пренебрежении к священному авторитету и обязанностям слышатся обвинения в подавлении индивидуальности и в проявлении тиранического деспотизма»².

Индийский писатель, мыслитель, общественный деятель и педагог, лауреат Нобелевской премии по литературе Рабиндранат Тагор (1861–1941), основавший в 1901 г. школу в родовом поместье, названную им Брахмачарья Ашрам, которая, по его замыслу, «должна была стать образцом нового национального прогрессивного образования для всей Индии»³, в начале XX в. внимательно изучал работы Дж. Дьюи. Принимая многие идеи американского мыслителя, Р. Тагор почувствовал, что разведение двух педагогических направлений необходимо для их понимания и осмысления,

¹ Там же. С. 58.

² Там же. С. 58–59.

³ *Василенко В. А.* Педагогический идеал и педагогическое кредо Рабиндраната Тагора // Р. Тагор / сост. В. А. Василенко. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. — С. 5–25. С. 9. (Серия «Антология гуманной педагогики»).

но также необходим поиск механизмов, дающих возможность сочетания их потенциалов. В 1911 г. он писал: «В действительности спор между этими двумя точками зрения никогда не может быть разрешен, так как противоречия, отражением которых он является, находятся в самой природе человека. Если не направлять человека в процессе его обучения, он не сможет заниматься. И наоборот, если он не будет обладать какой-то самостоятельностью, он точно так же не сможет заниматься успешно. С одной стороны, нужно дать человеку возможность приобретения необходимых обязательных знаний; с другой стороны, пусть он сможет овладевать знаниями и посредством собственной инициативы. Между этими двумя способами нужно найти какой-то промежуточный путь»¹.

Идея преодоления крайностей бинарных педагогических подходов была близка и Дж. Дьюи, который на рубеже XIX–XX вв. стал создателем и признанным лидером педагогического течения, получившего название *прогрессивизм* и оказавшего огромное влияние на развитие теории и практики образования во всем мире. Это течение базировалось на идеях и подходах порождающей педагогики и ориентировало учителя на признания ребенка центром образовательного процесса, на создание условий для постоянного приобретения обучающимся нового жизненного опыта в

процессе активного самостоятельного познания окружающего мира и себя в этом мире.

Отвечая на вопрос, «почему педагогика Дьюи называется прогрессивизмом», Б. М. Бим-Бад пишет: «В фундаментальном своем труде “Демократия и образование” Дьюи называл свою систему “прогрессивным воспитанием”. Почему? И что это значит? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо полностью углубиться в философско-педагогическую идею Джона Дьюи. Педагогическое учение Дьюи во многом связано с идеями И. Канта и с прагматизмом У. Джеймса. Но Джон Дьюи примкнул к прагматизму далеко не с самого начала своей деятельности, а лишь в момент, когда уже получил известность своими опытами по реформе средней школы и господствовавшей в то время педагогики. Прагматизм — философия, которая, по Дьюи, обязана не созерцать и копировать реальность, а помогать людям в решении жизненных задач, их жизненного “дела” (“прагма” — греч. “дело”, “действие”. “Прагматический” у И. Канта — практический, а не теоретический). Философия, по Дьюи, есть не просто метод познания и объяснения мира, а метод решения практических проблем и практического изменения мира к лучшему (т. н. мелиоризм). Не философия — база педагогики, и не педагогика — база философии, а это одно и то же, ибо философия есть не что

¹ Тагор Р. Метод обучения; сост. В. А. Василенко. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. С. 114–119. С. 114. (Серия «Антология гуманной педагогики»). С. 114–119. С. 114.

иное, как развернутое и подробное решение самой трудной и самой важной задачи человечества — практических проблем воспитания. Философия-педагогика Дьюи опирается на ряд весьма своеобразных категорий, из которых, пожалуй, важнейшей следует считать категорию “опыта”. Природу опыта, считает Дьюи, можно понять только усвоив, что он включает в себя взаимосвязанные элементы — активный и пассивный. “Учиться из опыта” — значит устанавливать прямые и обратные связи между тем, что мы делаем с вещами и тем, что мы испытываем от вещей в ответ на наши действия. При таких условиях делание становится экспериментированием; а экспериментирование становится обучением — открытием связей между вещами”. Воспитание не есть что-то насильственно налагаемое на ребенка и юношу извне, но есть рост способностей, задатков с которыми рождается человеческое существо. Воспитание Дьюи понимает как рост опыта. Но что же такое “рост” (это тоже важная категория в его системе)? Рост — это главное, господствующее призвание человека во все времена: умственный и нравственный рост. Поскольку рост есть свойство жизни, воспитание — то же, что и рост. Критерием ценности школьного воспитания является степень, о которой оно способно создать желание непрерывного роста и предоставить средства для того, чтобы это желание стало реализуемым. Дьюи придает

этому положению настолько важное значение, что утверждает: “Если мы понимаем воспитание как рост, то мы принимаем демократическое общество, и наоборот”. Рост невозможен без “изменений”. Фиксированные и всеохватывающие глобальные цели — неуместные мечтания, только изменения неизменны. И какие бы влияния ни вызывали изменения в других вещах, они сами неизбежно изменятся. Величайшей важности вещь — изучить природу изменения, так чтобы управлять ими в наших интересах. За изменениями нельзя пассивно следовать, но от них нельзя и отмахиваться. Ими нужно управлять. С понятиями “изменения”, “роста”, “опыта”: непрерывного, постоянного, прогрессирующего опыта тесно связано у Дьюи понятие “прогрессивности” и “прогрессивного воспитания”. Прогрессивное воспитание — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Прогрессивное значит: постепенное, каждый этап которого добавляет способности роста, прогресса, развития, совершенствование; это пожизненный процесс. Главная идея дьюистского воспитания, таким образом, заключена в идее постоянного, прогрессирующего реконструирования, опыта. Эта идея противостоит идеям воспитания как подготовки к будущей жизни (к отдаленному будущему), как “развертывания спонтанных внутренних сил”, как формирования извне и как воспроизведения прошлого»¹.

¹ Бим-Баад Б. М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи [Электронный ресурс] // <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui> [дата обращения – 27.02.2018].

В середине 1930-х гг. в уже упоминавшейся выше работе «Опыт и образование» Дж. Дьюи вновь вернулся к проблеме противостояния двух направлений («сект») в образовании. «В настоящее время, — писал он, — противостояние, во всяком случае в том, что касается практической работы школ, выражается в спорах между “традиционалистами” и “прогрессивистами”. Если сформулировать основополагающие идеи первого направления достаточно, без уточнений, необходимых для развернутого определения, они выглядят приблизительно следующим образом. Содержание образования состоит из сведений, умений и навыков, выработанных в прошлом, и поэтому главная задача школы — передача их новому поколению. В прошлом также были выработаны нормы и правила поведения, и поэтому нравственное воспитание должно формировать готовность действовать в соответствии с ними. Школа является проводником всех этих ценностей общества, будучи одним из его важнейших институтов»¹. Все, что Дж. Дьюи пишет о позиции традиционалистов, соответствует подходам *передающей педагогики*.

Для «традиционалистов», по убеждению Дж. Дьюи, «главная цель состоит в том, чтобы подготовить молодежь к исполнению будущих обязанностей и реализации возможности преуспеть в жизни, организовав освоенное ею сводя отобранных и структурированных сведений и умений,

которые и составляют содержание (материал) обучения. Поскольку содержание образования, равно и нормы достойного поведения, переданы нам из прошлого, отношение учащихся к ним должно быть в целом на уровне понимания, принятия и послушания. Книжки, особенно учебники, являются главными представителями мудрости прошлого, а учителя — его агенты, осуществляющие эффективное взаимодействие учеников с этим материалом, проводники знаний, умений и правил поведения. <...> Разрыв между поколениями так велик, что предписываемое содержание, методы учения, а также поведение абсолютно чужды интересам детей и далеко выйдут за пределы опыта, доступного им. А, следовательно, его им придется навязывать, хотя хорошие учителя и стараются искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления. Однако пропасть между требованиями взрослых и опытом и возможностями юных столь велика, что учебная ситуация не допускает партнерского участия учеников в педагогическом процессе. Их дело выполнять и выучивать. <...> Учиться в подобных условиях означает приобретать то, что уже содержится в книгах и головах старших. Более того, преподаваемое рассматривается как абсолютно завершенное. Его преподносят как нечто вполне устоявшееся, и чрезвычайно мало внимания уделяется как обстоятельствам возникновения зна-

¹ Дьюи Д. Опыт и образование. Демократия и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 325–376. С. 327.

ний, так и тому, какие изменения им, несомненно, придется претерпеть в будущем»¹.

Далее Дж. Дьюи дает краткую характеристику «прогрессивистского подхода» в педагогике, сквозь призму которой можно рассматривать *порождающую педагогику*, особенно учитывая ее ориентацию на опыт ребенка. Он, в частности, писал: «Если попытаться сформулировать философию образования, заложенную в практику новых (прогрессивных) школ, несмотря на всю их многоликость, в работе этих школ можно обнаружить определенные общие принципы. Навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине — свободная деятельность; учению по книгам — учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений — освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к более или менее отдаленному будущему — максимальное использование возможностей настоящего; статичным целям и материалам — динамика изменяющегося мира. <...> Опора образования на личный опыт может обеспечить более частые и тесные контакты взрослого и ребенка, чем это было возможно в традиционной школе, а следовательно, в прогрессивной школе больше руководства со стороны взрослых, а не меньше»².

Сравнивая традиционный и прогрессивистский подходы, Дж. Дьюи отмечал, «что новое образование, в принципе, <...> *проще* старого. Оно находится в гармонии с закономерностями роста, в то время как традиционный способ отбора и организации предметного содержания и методов очень искусственен и всегда ведет к ненужной сложности. Но простота простоте — рознь. Обнаружить то, что действительно является простым, действовать на этой основе — чрезвычайно трудная задача. После того как искусственное и сложное установилось институционально, укоренилось в традиции и вошло в практику, двигаться по этой просторной дороге легче, чем встав на новую точку зрения, делать из нее практические выводы и идти по целине»³.

Отметим еще раз, у Дж. Дьюи *традиционалисты* являются представителями *передающей педагогики*, а *прогрессивисты* представителями *порождающей педагогики*, что видно из тех характеристик, которые он дает им далее в своей работе «Опыт и образование».

Последовательно разводя традиционный и прогрессивистский подходы, что необходимо для понимания их характера и особенностей, раскрытия их возможностей и границ, Дж. Дьюи особо подчеркивал, что школы и учителя должны стремиться не к их последовательному воплощению в своей

¹ Там же. С. 327–328.

² Там же. С. 328–330.

³ Там же. С. 335.

деятельности, а к эффективному решению тех педагогических проблем, с которыми сталкиваются и которые пытаются преодолеть. Он писал: «Хочу выразить твердую уверенность в том, что подлинно фундаментальная проблема — не в противостоянии нового и старого, прогрессивного и традиционного образования, а в том, каким должно быть настоящее образование»¹.

По существу, Дж. Дьюи подошел к вопросу о дополнительной, комплементарности в педагогике, который приобретает особую остроту при бинарной классификации объектов, в частности, направлений, подходов, «сект» в педагогике. Ибо такая классификация не просто альтернативно противопоставляет различные варианты видения педагогического целеполагания, способов отбора содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, но как бы изначально задает диаду правильно-неправильного, приемлемого-неприемлемого, допустимого-недопустимого. Это, в частности, касается и диады двух педагогик — передающей и порождающей, рассмотренной Дж. Дьюи в форме диады традиционного и прогрессивного (нового) образования. Причем, как следует из его работы «Опыт и образование», Дж. Дьюи пришел к выводу, что суть дела состоит не в абсолютном принятии

идеологии того или иного подхода, а в поиске путей и средств эффективного решения проблем образования.

Принцип (или идея) *дополнительности* или *комплементарности* (ибо *комплементарность* происходит от латинского слова *complementum*, что значит «дополнение») позволяет взглянуть на передающую и порождающую педагогику не как на взаимоисключающие подходы к пониманию и организации учебного процесса, а как на оппозицию, делающую возможным более адекватно, целостно и полно представить феномен образования, выветив его различные стороны и расставив различные акценты в его понимании при теоретической разработке и практической реализации моделей образования².

Русский семиотик, лингвист, филолог, культуролог и философ В. П. Руднев (р. 1958) в «Словаре культуры XX века», определяет «принцип дополнительной», как сформулированный в 1927 г. нобелевским лауреатом датским физиком-теоретиком Нильсом Бором (1885—1962) методологический принцип, согласно которому для того, чтобы адекватно описать объект, «его нужно описывать во взаимоисключающих, дополнительных системах»³. Н. Бор сформулировал принцип дополнительной применительно к проблемам познания физических явлений⁴. Однако его идея

¹ Там же. С. 373.

² Николаев О. Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. Вып. 1. С. 30–37.

³ Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с. С. 234.

⁴ См.: Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / пер. с англ. М.: Издательство Иностранной литературы, 1961. 151 с.

получила признание и распространение в различных отраслях знания, в том числе в гуманитарных науках¹, и, в частности, в педагогике².

Профессор кафедры педагогики МГОУ Т. А. Юзефовичус, автор изданной в 2017 г. книги «Комплементарная педагогика»³, обращает внимание на то, что Н. Бор «считал, что идея комплементарности носит универсальный характер. С помощью термина “комплементарность” Н. Бором была обозначена возможность более адекватно отражать сущность явлений при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания»⁴. По мнению Т. А. Юзефовичус, «с методологической точки зрения понятие “комплементарность” является видовым по отношению к понятию “дополнительность”, с помощью которого фиксируется, прежде всего, существование и взаимодействие между взаимодополняющими элементами в границах определенной целостности. Понятие “комплементарность”, в свою очередь, конкретизирует понятие “дополнительность”, акцентируя внимание на том факте, что в рамках целого

всегда латентно существует его невыявленная противоположность»⁵. Под комплементарностью в педагогике Т. А. Юзефовичус понимает «способ существования образовательной деятельности как целостного процесса, в котором педагогические феномены находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности»⁶.

О. М. Железнякова, автор диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании» (Ульяновск, 2008), обращает внимание на «следующее понимание слова “дополнительность”»: с одной стороны, дополнительность означает процесс создания полноты, с другой — целостности. <...> Рассмотрение дополнительности как механизма полноты и целостности согласуется собственно с принципом дополнительности Н. Бора, сущность которого как раз и заключается в том, что он способствует воспроизведению целостности явлений. <...> Такое различие полноты и целостности, — заключает она, — как результатов дополнительности очень важно для педагогической науки и образования»⁷.

¹ См.: *Розов М. А.* Явление дополнительности в гуманитарных науках // Теория познания: в 4 т. / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1995. Т. 4. Познание социальной реальности. С. 208–227.

² См.: *Железнякова О. М.* Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: монография. М.: Флинта, 2012. 350 с.

³ См.: *Юзефовичус Т. А.* Комплементарная педагогика. М.: ИИУ МГОУ, 2017. 177 с.

⁴ *Юзефовичус Т. А.* Идея комплементарности в педагогике // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 39–46. С. 40.

⁵ Там же. С. 40.

⁶ Там же. С. 40–41.

⁷ *Железнякова О. М.* Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_4/ [Дата обращения – 08.03.2018].

О. М. Железнякова подчеркивает, что «сущность содержания дополнительной, отражаясь по существу в синтезе, предполагающего анализ, реализуется через единство двух взаимоисключающих друг друга процессов анализа и синтеза, или через антиномии анализ-синтез. Ведь ясно, что прежде чем что-либо к чему-то дополнить, это что-либо надо иметь. И так, целое всегда предполагает часть, и с этой точки зрения дополнительность как механизм целостности или полноты обуславливает наличие анализа, результатом которого является элемент. Это означает, что сущность содержания дополнительной заключается в единстве аналитико-синтетических процессов, которые в рамках классического линейного подхода имеют бесконечный ряд череды анализа-синтеза, а с другой стороны, в рамках нового нелинейного подхода, это единство может быть конечно в новом синтезе. <...> Единение аналитико-синтетических процессов, с одной стороны, и новый синтез с другой — являются

сущностно образующими содержание феномена дополнительной. <...> Дополнительность не только механизм единства, синтеза, но и механизм разделения, различия (дифференциации)»¹. О. М. Железнякова отмечает, что в современной педагогике, говоря о многомерности педагогической реальности, выделяют антиномии, понимаемые им, как единство взаимоисключающих и взаимодополняющих и обуславливающих противоположностей — диад². В частности, рассматриваются такие антиномии, как: антиномию социализации и индивидуализации как полноту образовательного процесса; антиномию устойчивости и неустойчивости образовательного процесса; общего и специального образования; антиномию концептуального и инструментального и др.³ Эти и другие «педагогические антиномии» могут осмысливаться в логике идеи дополнительной. В этой логике также может интерпретироваться и антиномия передающей и порождающей педагогики.

¹ Железнякова О. М. Феномен дополнительной в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_5/ [Дата обращения – 08.03.2018].

² Диада от греческого «duas» – двоица.

³ См.: Железнякова О. М. Феномен дополнительной в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_3/ [Дата обращения – 08.03.2018].

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. – 2017. – № 4. – С. 55–59.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 4. – С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia*, Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 4. – С. 56–58.
4. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. – 2017. – № 4. – С. 161–180.
5. Астафьева, Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / Е. Н. Астафьева // *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова*. – М.: АСОУ, 2018. – Т. 2. – С. 179–186.
6. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*: Педагогический журнал Подмосковья. – 2016. – № 2. – С. 59–62.
7. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia*: Педагогический журнал Подмосковья. – 2015. – № 2. – С. 59–62.
8. Бим-Бад, Б. М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад // <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhonaduyi> [дата обращения – 27.02.2018].
9. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор; пер. с англ. – М.: Издательство иностранной литературы, 1961. – 151 с.
10. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер; пер. с англ. Л. В. Трубицкой, А. В. Соловьева. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
11. Василенко, В. А. Педагогический идеал и педагогическое кредо Рабиндраната Тагора / В. А. Василенко. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. – С. 5–25. (Серия «Антология гуманной педагогики»).
12. Герген, К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика / К. Дж. Герге; пер. с англ. А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. – Харьков: Гуманитарный центр, 2016. – С. 193–226.
13. Гэри, Т. Образование: Очень краткое введение / Т. Гэри; пер. с англ. – М.: Издательский дом Высшей школы Экономики, 2016. – 176 с.
14. Джерден, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Дж. Джерден // *Образовательные практики: амплификация маргинальности. Альманах № 4*. – Минск: Технопринт, 2000. С. 74–101.
15. Донцов, Ю. С. Анализ методов бинарной классификации / Ю. С. Донцов // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – Том 16. – 2014. – № 6 (2). – С. 434–438.
16. Дьюи, Д. Дитя и программа / Д. Дьюи. В кн.: Школа и ребенок. – 2-е изд.; пер. с англ. Л. Азаревич. – М.: Госиздатльств, [1922]. – С. 5–20.
17. Дьюи, Д. Опыт и образование // Д. Дьюи. В кн.: Демократия и образование; пер. с англ. Э. Н. Гу-

синского, Ю. И. Турчаниновой. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 325–376.

18. Дьюн, Д. Ребенок и программа / Д. Дьюн; пер. с англ. Л. Азаревич // Педагогика Джона Дьюн: учебное пособие / автор-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 55–77.

19. Железнякова, О. М. Феномен дополнителности в научно-педагогическом знании: монография / О. М. Железнякова. — М.: Флинта, 2012. — 350 с.

20. Железнякова, О. М. Феномен дополнителности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] / О. М. Железнякова http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/ [Дата обращения — 08.03.2018].

21. Эборовский, Г. Е. Социология образования: учебное пособие / Г. Е. Эборовский, Е. А. Шуклина. — М.: Гардарики, 2005. — 383 с.

22. Йоханссон, М., Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / М. Йоханссон, И. Йенсен; пер. с англ. О. Ревы. — М.: Ломоносов, 2009. — 192 с.

23. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 223 с.

24. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М.: Арена, 1994. — 222 с.

25. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография / М. В. Кларин. — М.: Луч, 2016 — 640 с.

26. Кларин, М. В. Инновационное образование: дидактический анализ / М. В. Кларин // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 32–39.

27. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34–39.

28. Кларин, М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Знание, 1989. — 77 с.

29. Кларин, М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига: Эксперимент, 1999. — 180 с.

30. Корнетов, Г. Б. «Воспитание как давление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1(45). — С. 14–28.

31. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3. — С. 133–142.

32. Корнетов, Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюн (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.

33. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 3–9.

34. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Непрерывное образование. — 2014. — № 3 (9). — С. 17–22.

35. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.

36. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования / Г. Б. Корнетов // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. — 2014. — № 19 (38). — С. 9–17.

37. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б.

Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

38. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.

39. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 460 с.

40. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. — № 1 (41). — С. 11–34.

41. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46–57.

42. Кэмброн-Маккейб Н. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины; пер. Л. В. Трубицынкой. — М.: Просвещение, 2010. — С. 209–217.

43. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. — М.: Просвещение, 2007. — 417 с.

44. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс. О воспитании и образовании: в 2 т. — М.: Педагогика, 1978. — Т. 1. — С. 119–121.

45. Николаев, О. Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности / О. Ю. Николаев // Вестник Бурятского государственного университета. — 2017. — Вып. 1. — С. 30–37.

46. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — Т. 1. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 1. — 256 с.

47. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы

изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.

48. Розов, М. А. Явление дополнителности в гуманитарных науках / М. А. Розов // Теория познания: в 4 т. / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. — М.: Мысль, 1995. — Т. 4. Познание социальной реальности. — С. 208–227.

49. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. — М.: Аграф, 1997. — 384 с.

50. Тагор, Р. Метод обучения / Р. Тагор / сост. В. А. Василенко. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. — С. 114–119. (Серия «Антология гуманной педагогики»).

51. Фрейре, П. Образование как практика освобождения. [Электронный ресурс] / П. Фейре // Режим доступа: http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

52. Фрумин, И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 60–65.

53. Юзефовичус, Т. А. Идея комплементарности в педагогике / Т. А. Юзефовичус // Вестник МГЮУ. Серия: Педагогика. — 2015. — № 2. — С. 39–46.

54. Юзефовичус, Т. А. Комплементарная педагогика / Т. А. Юзефовичус. — М.: ИИУ МГОУ, 2017. — 177 с.

55. Яркова, Т. А. Критическая педагогика в контексте современного образования / Т. А. Яркова // Специфика педагогического образования в регионах России. — 2012. — № 1. — С. 72–74.

56. Gergen K. J. Social construction and the educational process / Steffe L.P. & Gale J. (Eds.) // Constructivism in education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. P. 17–39.