

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Статья 2¹

УДК 37.014

ББК 74.03(0)6-2

Передающую и порождающую педагогику можно представить, как диалог, 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.

¹ Начало см.: Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогики сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2.

G. B. Kornetov

THE TRANSMITTING AND GENERATING PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF BINARY CLASSIFICATION MODELS OF LEARNING Article 2

Transmitting and generating pedagogy can be represented as a dyad, which is the center of a way of organizing students' learning: either primarily through the organization of transferring by their teacher 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 the ways of their practical application. Dyad of transmitting and generating pedagogy traditionally lies at the basis of many binary classification, traceable from the time of the sophists and Socrates. These binary classifications allow us 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 techniques in terms of how they seek to supply students with certain knowledge, 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; John. Dewey, T. Gary, K. J. Gergen, M. V. Klarin; N. Cambron-McCabe and J. Dutton.

Оппозиция передающей и порождающей педагогики может быть рассмотрена в контексте опубликованной в 2013 г. в издательстве *Oxford University Press* книги американского психолога и педагога, преподавателя педагогического факультета Бирмингемского университета Томаса Гэри «**Education: A Very Short Introduction**», которая была издана на русском языке в 2016 г. В своей книге Т. Гэри отмечает, «что мы накапливаем знания и передаем информацию из

поколения в поколение. Накопление приводит к совершенствованию, количество переходит в качество»¹. При этом он пишет: «Стоит напомнить, что слово “образование” (educator) происходит от латинского глагола *educere*, что буквально означает “выводить наружу” — то есть вскармливать, пестовать скрытые таланты и способности, оттачивать умения. Как так получилось, что школьная деятельность настолько далека от подобных задач?»².

¹ Гэри Т. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. М.: Издательский дом Высшей школы Экономики, 2016. 176 с. С. 13.

² Там же. С. 15.

Обращаясь к истории образования и педагогики, Т. Гэри обращает внимание на то, что уже «Платон привлекает внимание к проблеме, которая остается актуальной и по сей день. <...> Это напряжение, возникающее между двумя принципиально расходящимися направлениями образовательной мысли: должны ли мы требовать от детей заучивания фактов и идей, которые мы им сообщаем? Или же нам следует поощрять у них самостоятельный поиск знаний. <...> Нетрудно заметить, что природа споров по поводу процесса обучения не слишком изменилась за прошедшие тысячелетия»¹. То есть, по существу, Т. Гэри разводит две, по его мнению, базовые, системообразующие педагогические позиции, первая из которых однозначно идентифицируется с тем, что называют *передающей педагогикой*, а вторая — с тем, что называют *порождающей педагогикой*. Продолжая анализировать историю образования и педагогики, Т. Гэри отмечает, что «по мере того как повышались требования к программе, были созданы основы и правила, на века предопределившие развитие образования. Обучение стало фокусироваться на предмете, а не на ребенке. <...> Наступила эпоха Возрождения и предложила обилие знаний для услаждения образованных людей. Обучение самостоятельному мышлению, столь ценимое Платоном, оказалось погребено под массой всех этих возможностей — возможностей,

превратившихся в безжизненные императивы»².

Значительное возрастание интереса педагогической общественности к тому, что мы называем передающей педагогикой, Т. Гэри связывает с идеями Ж.-Ж. Руссо (1712—1778), высказанными им в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762), которые являли собой открытую альтернативу традиционной, передающей педагогике. «Новые взгляды на обучение через открытие», по мнению Т. Гэри, «заклучались в том, что все, что не входит в непосредственный опыт детей, для них бессмысленно»³.

Говоря о том, что «ряд ключевых вопросов образования так и остаются нерешенными еще со времен Платоновской Академии», Т. Гэри пишет: «В чем основная задача школы — передавать знания и навыки новому поколению? И если так, то какие именно знания и навыки? Или же основной упор нужно делать на передачу обычаев и культурных традиций? Должно ли образование прививать приверженность общепринятым нормам или же, наоборот, поощрять развитие критического свободного мышления? Если совсем просто, то все эти споры сводятся к вопросу о том, в какой мере образование должно уделять внимание заучиванию фактов, а в какой — поощрению самостоятельного мышления. <...> Заучивание фактов или развитие мышления: на протяжении всей истории образова-

¹ Там же. С. 16, 18.

² Там же. С. 22, 25.

³ Там же. С. 27.

ния между этими полюсами всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение»¹.

Высказанная Т. Гэри позиция позволила ему сделать вывод о том, что «на протяжении всей истории образования, прослеживаются два течения — *прогрессивное и формальное*»². Термины *прогрессивизм, прогрессивное* Т. Гэри использует по сравнению с его принятым употреблением в педагогике расширительно, подводя под него феномены теории и практики образования из различных стран и исторических эпох. По своей сути прогрессивное течение в образовании соотносимо с порождающей педагогикой, а формальное течение — с передающей. Будучи сторонником прогрессивного образования, Т. Гэри в педагогике во многом продолжает линию Дж. Дьюи, предпочитая в отличие от него использовать термин *формальное*, а не *традиционное* образование в обозначенной бинарной классификации.

Стремясь разъяснить разницу между прогрессивным и формальным течением и подчеркивая, «что сторонникам каждого из подходов свойственны разные взгляды не только на знание и обучение, но и на детей — на то, что такое ребенок и как он должен развиваться», Т. Гэри формулирует ряд вопросов, на которые, по его мнению, представители течений дадут принципиально различающиеся ответы: «— *Как нам следует относиться к знанию?* Существует ли определенный массив знания, кото-

рый нужно записывать, накапливать и передавать из поколения в поколение? Или же знание обладает текучей, изменчивой природой и приносит пользу только тогда, когда его обнаруживают и усваивают самостоятельно? — *Как нам следует относиться к обучению?* В чем его цель — в правильном усвоении фактов и умений или же в развитии способности самостоятельно рассуждать и решать задачи? — *Как нам следует относиться к детям?* <...> Считаем ли мы, что дети — это прежде всего члены общества и часть экономического процесса, и поэтому их необходимо подготовить к этой роли — роли будущих взрослых? Или же наша роль как воспитателей состоит в том, чтобы меньше думать о подготовке и больше — о развитии? Другими словами, следует ли нам рассматривать детей как независимых и по-разному мыслящих индивидов, способных благодаря своим врожденным способностям и своим отличиям внести разнообразный вклад в культурную традицию, частью которой они являются? [Курсив мой — Г. К.]»³.

Предлагаемые Т. Гэри варианты ответов на каждый из трех поставленных им же вопросов соответствуют не только подходам, выделяемым им диаде *прогрессивного и формального* течений в теории и практике образования, но также в не меньшей степени подходам, обозначаемым в современной литературе, как *передающая* и *порождающая* педагогика, просящая их важные особенности и позволяя

¹ Там же. С. 31–32.

² Там же. С. 33.

³ Там же. С. 34.

рассматривать эту диадку в логике принципа дополнительности.

Сам являясь безусловным и последовательным прогрессивистом и, соответственно, представителем порождающей педагогики, Т. Гэри связывает корни этого течения с педагогическими идеями древнегреческих философов и педагогов — Сократа (ок. 469—399 до н.э.) и Платона (ок. 427—347 до н.э.), находит элементы прогрессивизма в учении основоположника научной педагогики Яна Амоса Коменского (1592—1670), отмечает вклад в его разработку «отца европейского либерализма» философа-сенсуалиста, врача и педагога Джона Локка (1632—1704), стоявшего у истоков европейского Просвещения. Т. Гэри убежден, что ключевой фигурой в становлении прогрессивистского образования стал в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, взявший на вооружение и существенно развивший ряд важнейших идей Дж. Локка. Формулируя свою позицию данному вопросу, Т. Гэри пишет: «Локк и Руссо заложили основы для современного сдвига в сторону иного типа воспитания. Я говорю о “современном” сдвиге, поскольку <...> подобное направление мышления существовало уже с давних пор. Но эти ранние идеи затерялись где-то во тьме веков и были открыты заново только уже пионерами современного подхода. Но они не просто вдохнули жизнь в мудрые соображения древних о воспитании: они подробно обосновали все выгоды от применения этих соображений на практике»¹.

Особое внимание Т. Гэри обращает на то, что те вопросы, которые были обозначены выше, «начали оформляться в общественном сознании только в середине XVIII в., когда швейцарский энциклопедист выпустил в свет своего “Эмиля”. Идеи Руссо, заложившие основы прогрессивного мышления, проистекали из его представлений о ребенке, который отличается от взрослого своей незащищенностью и открытостью миру; ребенок быстро все схватывает. По наблюдениям Руссо, дети учатся на собственном опыте, их не нужно насильно пичкать разными сведениями. Дети — маленькие ученые, которые познают мир эмпирически, учась на своих ошибках. Открытый и восприимчивый ум ребенка приспособлен к обучению опытным путем гораздо лучше, чем ум взрослого. Мышление взрослого — затвердевшее, косное, неспособное меняться, а мышление ребенка, наоборот, пластично и позитивно. Оно приравнивается к впечатлениям, полученным из опыта. Эти представления о ребенке как о маленьком экспериментаторе совпадают с новым эмпирическим поворотом, который произошел в философии во времена Руссо. <...> Философы-эмпирики дерзнули предположить, что знание можно получить только из опыта: доверять можно только своим глазам и ушам, учась на ошибках, ставя эксперименты. Это был новый подход — мировоззрение эпохи просвещения»².

¹ Там же. С. 40.

² Там же. С. 35.

К числу выдающихся педагогов, воспринявших и развивших идеи Ж.-Ж. Руссо, Т. Гэри, прежде всего, относится Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827), Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля (1782–1952), Марию Монтессори (1870–1952). Но особенно высоко в дело развития прогрессивизма он оценивает вклад Дж. Дьюи, которому человечество, собственно, и обязано появлением терминов *прогрессивистское образование* и *прогрессивистская педагогика*. Обращая внимание на то, что «Дьюи проводит различие между информацией и знанием, отмечая, что школы сосредотачиваются на первой в ущерб второму», Т. Гэри пишет, что Дж. Дьюи «подчеркивает, что научный способ решения проблем — это не набор инструментов и методов, а особый стиль мышления, предполагающий “пробы и ошибки”. <...> Повседневное разрешение проблем <...> — это что-то вроде кегельбана: расставляешь свои идеи и стараешься вышибить их меткими бросками. Нельзя ничего сразу принимать на веру — сначала надо постараться перевернуть любую идею вверх тормашками, и если она устоит под натиском интеллектуального допроса, то, значит, она прошла предварительные испытания. Это значит, что в детях нужно развивать критическое мышление, что, разумеется, сделать гораздо сложнее, чем просто научить их принимать все, что вы говорите

без вопросов. Но этот метод, хоть и проще, абсолютно губителен для образования. <...> Воспитание — это “развитие любопытства, предложений, исследования и проверки”. Дьюи вознамерился создать школу-общину, в которой методы зубрежки и механического повторения школьного материала будут заменены учебными проектами, непосредственно связанными с реальной жизнью»¹.

Как преобразующая педагогика исторически предстает в качестве альтернативы передающей педагогике, так и в размышлениях Т. Гэри прогрессивное образование оказывается альтернативой формальному образованию, яростным оппонентом которого он выступает. Т. Гэри пишет: «Формальный подход всегда вращался вокруг представлений о воспитании как о передаче информации; с точки зрения формалистов, культура и цивилизация — это сокровищница идей, которые необходимо передавать следующим поколениям. Передачу идей осуществляет преподаватель; это процесс передачи и *есть образование*. В то время как прогрессивные педагоги подчеркивали необходимость развития внутреннего потенциала ребенка, формалисты настаивали на образовании *извне* — на погружении в знания, идеи, теории, представления о культуре, обществе и цивилизации»².

Стремясь показать принципиальную разницу между прогрессистами и формалистами, Т. Гэри выделяет

¹ Там же. С. 70–71, 68–69, 43. (В тексте этой цитаты из книги Т. Гэри в кавычках приведены слова Д. Дьюи. См.: *Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления*. М.: Совершенство, 1997. 208 с.)

² Там же. С. 43.

шесть важнейших педагогических проблем в форме бинарных оппозиций и показывает, насколько различается их понимание представителями этих двух направлений:

Т. Гэри задает первый вопрос: «*Что такое образование: развитие потенциала — или же приобретение навыков и знаний?*» и дает на него следующий ответ: «С точки зрения прогрессистов, цель образования — развитие умения критически мыслить; в центре воспитательного процесса — ребенок, воспитание сосредоточено на решении задач. С точки зрения формалистов, задачи образования состоят в том, чтобы ученик усвоил навыки и знания, необходимые для успеха и процветания. Воспитательный процесс сфокусирован на передаче информации и навыков, необходимых для процветания в том обществе, в котором вы живете»¹.

Второй вопрос Т. Гэри формулирует следующим образом: «*Обучение: это легко — или трудно?*», предлагая на него такой ответ: «По мнению прогрессистов, обучение — это естественный процесс, он происходит непрерывно, поскольку способность к обучению заложена в природе человека. Например, дети учатся говорить сами, без всякой посторонней помощи. <...> С точки зрения формалистов, обучение — это, как ни печально, тяжелый труд. <...> Они утверждают, что так уж устроена жизнь, что некоторые вещи приходится усваивать, прикладывая большие усилия. Мы

должны овладеть сложной информацией, и здесь нет легких путей. <...> Это не просто, и это нельзя просто “открыть” для себя»².

Весьма значимым для Т. Гэри является третий вопрос: «*Открытие — или авторитарность?*». По этому поводу он пишет: «Для прогрессистов образование связано с открытиями и игрой; формалисты считают, что если сосредоточиться на одних только открытиях, можно упустить из виду сложную ткань идей, правил и традиций, которые передавались из поколения в поколение на протяжении многих веков. <...> Правила языка, законы природы, теоремы геометрии нельзя открыть — им можно только научить. Есть вещи, которые мы просто должны принять на веру: ежедневно и ежеминутно нам приходится доверять свидетельству и руководству тех, кто занимает авторитетную позицию по тому или иному вопросу. <...> Действительно, открытие помогает учащимся в какой-то мере присвоить себе то, чему они учатся, — у них появляется чувство, что они сделали это открытие для себя, что это знание теперь принадлежит им, — но это только часть процесса обучения, говорят формалисты. Если ребенок не может опереться на соответствующие идеи и модели, чтобы сохранить полученное знание, его открытие будет бесполезным. Он не поймет, как один элемент соединяется с другим и почему это соединение важно. Ребенку нужна структура, рамка для приобре-

¹ Там же. С. 44.

² Там же. С. 44–45.

тенного им знания — эта рамка позволяет увидеть, как один элемент знания связан с другим»¹.

Четвертый вопрос Т. Гэри гласит: «Самостоятельное мышление vs структура и надежность». Ответ на него таков: «Прогрессивный подход ставит своей целью развить у молодых людей самостоятельное мышление. Пытливый ум надо поощрять не только потому, что пытливость и критическое мышление лежат в основе научного дискурса; независимое мышление, привычка все подвергать сомнению и проверке — необходимые качества для общественной и политической жизни. <...> Мы должны обладать критическим мышлением, развитие которого — главная задача образования. Формалисты не возражают против того, чтобы воспитывать самостоятельно мыслящих граждан. <...> Но они утверждают, что нежный детский возраст — не самое подходящее время для поощрения независимого мышления. Дети отличаются от взрослых; стало быть, им нужны не критическое мышление и способность сомневаться, а надежность, структура и авторитет. На самом деле дети всегда хотят четко знать, чего от них ждут, и не хотят принимать решения по сложным вопросам»².

Проблемам организации учебного процесса посвящен пятый вопрос: «Ученичество — или обучение? Индивиды, группы или целый класс?». По этому поводу Т. Гэри

пишет: «Сторонники прогрессивного подхода уверяют, что дети лучше всего поддаются индивидуальному обучению или в группе, а формалисты утверждают, что и то другое непрактично, потому что в класс обычно 20 — 30 учеников и всего один учитель. Чем будут заниматься все остальные, если учитель будет заниматься с каждым ребенком индивидуально?»³.

И, наконец, шестой вопрос: «Мотивация внутренняя — или внешняя?». Т. Гэри высказывает по этому поводу следующую точку зрения: «Прогрессисты говорят, что мотивация возникает только при наличии интереса и поглощенности заданием: на профессиональном жаргоне это называется “внутренней мотивацией”. Дети будут заниматься тем, что им понастоящему интересно. Формалисты говорят, что эти идеализированные представления не имеют ничего общего с реальным миром: некоторые задания скучны, как моросящий дождик, и никакой интерес пробудить не в состоянии. Конечно, учитель химии может попытаться, приложив героические усилия, занимательно преподнести детям периодическую таблицу, но это не отменяет того факта, что усвоение периодической таблицы требует большого труда. Таблица заучивается благодаря “внешней мотивации”: ребенок мотивирован школьными премиями, похвалой учителя, хорошими оценками, отчетом перед родителями и

¹ Там же. С. 45–47.

² Там же. С. 47.

³ Там же. С. 47–48.

прочими стимулами (наградой или наказанием). Более того, говорят формалисты, необходимость выполнять трудную или скучную работу — это часть реальной жизни, и детям придется к этому привыкать»¹.

Таким образом, Т. Гэри противопоставляет позиции прогрессистов и формалистов. И это противопоставление в полном объеме отражает различия между преобразующей и передающей педагогикой. Однако очевидно, что, хотя Т. Гэри и обозначает различные и даже альтернативные педагогические подходы, он, по сути, показывает, что отстаиваемые их представителями противоположные точки зрения требуют очень серьезного взаимного осмысления и решения тех образовательных проблем, на которых они фокусируются, независимо от исходных тезисов.

Если Т. Гэри в своей бинарной классификации педагогических течений (подходов) продолжает традицию Дж. Дьюи, то один из основоположников современного социально-конструктивистского подхода американский психолог Кеннет Дж. Герген (Джерден), англ. *Kenneth J. Gergen* (род. 1935) в статье «Социальная конструкция и педагогическая прак-

тика», которая была впервые опубликована в США 1995 г.² и дважды публиковалась в разных переводах на русском языке в Белоруссии и на Украине³, утверждает, что для понимания *практики образования* ключевым является то, как понимается само *знание*. По его мнению, именно трактовка знания позволяет считать образование необходимым и отдавать предпочтение одним практикам перед другими, ибо, утверждает К. Дж. Герген, «убеждения о знаниях наполняют, обосновывают и поддерживают наши образовательные практики»⁴.

Строя свою бинарную классификацию, он обозначает две базовые концепции знания, присущие западной рациональной традиции, которые на протяжении вот уже длительного времени вплоть до сегодняшнего дня определяют практики образования, хотя считает эти «системы убеждений» крайне спорными как в своих эпистемологических, так и в идеологических стремлениях⁵. К. Дж. Герген придерживается позиции, согласно которой традиционно на знание смотрят «как на кумулятивное (экзогенное) и универсальное (эндогенное)»⁶. Таким образом, он выделяет *экзогенное* видение, которое ориентировано на

¹ Там же. С. 48.

² *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.*

³ *Джерден К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / пер. с англ. А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности. Альманах № 4. Минск: Технопринт, 2000. С. 74–101; Герген К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика // Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / пер. с англ. А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. –С. 193–226.*

⁴ *Герген К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика... С. 193.*

⁵ Там же. С. 193.

⁶ Там же. С. 208.

внешний мир, и *эндогенное* виденное, которое ориентировано на разум, как два традиционных направления в интерпретации знания на Западе. По словам К. Дж. Гергена, «корни экзогенной традиции в образовании можно проследить к эмпирическим философским знаниям (от Локка до логического позитивизма), а эндогенная традиция во многом обязана своей понимаемости рационалистической традиции (от Декарта и Канта к Фодору и движению искусственного интеллекта). Оба направления принимают разум/мир, в котором существование внешнего мира (обычно — материальной реальности) противопоставляется существованию психологического мира (когнитивного, субъективного, символического)»¹.

То, что К. Дж. Герген рассматривает как *экзогенную* трактовку, оказывается весьма созвучным стержневой идее *передающей педагогики*, также ориентированной в своих концептуальных построениях на внешний мир. Он пишет, что «с экзогенной точки зрения, отдельный человек может усвоить или получить знания, когда его внутреннее состояние отражает или корректно репрезентирует некое существующее состояние внешнего мира (или служит зеркалом для него). Экзогенные мыслители часто делают сильный акцент на пристальном наблюдении в процессе приобретения знания и склонны считать эмоцию и личные ценности потенциальными угрозами нейтральному или “равно-

мерно распределенному вниманию”, необходимому для точного фиксирования мира таким, какой он есть. К тому же, сторонники экзогенной традиции также часто подчеркивают важность знания для способности человека адаптироваться или преуспеть в сложной окружающей среде. Мы должны обладать “внутренней картой” природы, как она есть, если мы хотим успешно найти свой путь в мире. А поскольку для приверженцев этой точки зрения мир — это первичная данность, а разум лучше всего функционирует, когда точно эту данность отражает»². Отсюда перед образовательной практикой вполне закономерно ставятся задачи, *центрированные* на стремлении передать обучающимся (образовываемым) те знания, которые дают представления о мире, то есть то, что обычно и соответствует главной идее передающей педагогике.

Эндогенная традиция, хотя, по мнению К. Дж. Гергена, в своей двойственности и в акценте ценностной нейтральности схожая с экзогенной, все же отличается от нее. Он обращает внимание на то, что «тогда как экзогенная традиция считает внимательное наблюдение за миром ключевым в приобретении знания, эндогенная традиция делает основное ударение на силе индивидуального разума. Там, где экзогенный педагог, вероятнее всего, сосредоточится на обеспечении входящей извне информации, необходимой, чтобы построить

¹ Там же. С. 194.

² Там же. С. 194.

точную репрезентацию, эндогенный педагог делает основное ударение на врожденных способностях человеческого существа к инсайту, логике или концептуальному развитию. В этом смысле, экзогенный теоретик вероятно будет считать внешний или материальный мир данностью и будет строить догадки о том, как точно представлять природу в уме, а эндогенный мыслитель, вероятно, будет самоочевидным считать ментальный мир и будет задавать вопрос о том, как работает разум, чтобы адекватно функционировать в природе»¹. Таким образом, эндогенная трактовка приближается к логике *порождающей педагогики*, прежде всего стремящейся сделать упор на активизацию самостоятельной познавательной деятельности, его самостоятельного мышления человека и опереться на них при организации его образования.

Диада экзогенной и эндогенной традиций, предложенная К. Дж. Гергеном, позволяет ему рассмотреть в контексте соотнесения передающей и порождающей педагогики трактовки соотношения удельного веса влияния образования (и обстоятельств жизни) и врожденных человеческих свойств на становление личности. По его словам, «в дебатах о влиянии воспитания против природы (теория о решающей роли окружающей среды в формировании личности против теории об особом влиянии на личность врожденных факторов) сторонник экзо-

генной традиции предпочтет влияние природы на человека; возможно бесконечное и постоянное формирование индивидуального разума. И наоборот, сторонник эндогенной традиции обратит внимание на врожденные или естественные способности и развитие индивидуального разума. Границы обучения можно проследить до стадий развития когнитивной системы»².

В рамках заявленной К. Дж. Гергеном позиции передающая педагогика склоняется к экзогенному пониманию человека как прежде всего результата обстоятельств его жизни (влияния среды) и педагогических воздействий (обучения и воспитания). Порождающая эндогенная педагогика опирается на внутреннюю активность человека, поддерживает и развивает присущую ему познавательную и деятельную инициативу, способствует самостоятельному освоению знаний. К. Дж. Герген четко связывает анализируемые им экзогенную и эндогенную традиции с определенными подходами к организации педагогической деятельности. По этому поводу он пишет: «Каждое из этих научных направлений, нацеленных на знание, также служит для того, чтобы обосновать или рационализировать определенные формы образовательной практики»³. При этом такая диада рационализированных образовательных практик неизбежно предполагает их последующую интерпретацию на основе принципа дополительности.

¹ Там же. С. 195.

² Там же. С. 195.

³ Там же. С. 195.

Относительно экзогенной традиции, связываемой нами преимущественно с передающей педагогикой, К. Дж. Герген, в частности, отмечает: «По большому счету, экзогенное направление сосредоточено на предмете изучения или на программе. С экзогенной точки зрения, ученик, по сути, — это *чистый лист*, на который образовательный процесс должен нанести основные черты мира. Более конкретно, такой подход предпочитает акцент на прямом наблюдении студентов или на эмпирическом обогащении опыта — сбор образцов или видов, включенное наблюдение, лабораторные эксперименты, экспедиции и так далее. Работа с книгами и лекциями — это также один из предпочитаемых видов работы с экзогенной точки зрения, потому что из этих источников человек может почерпнуть множество информации, которая иначе недоступна для непосредственного наблюдения. Экзогенный взгляд предпочтителен для процедур экзаменов, в которых основное внимание уделяется оценке уровней знаний. Такие инструменты, как вопросы с несколькими вариантами ответа, стандартизированные тесты и статистическая нормализация могут показать, в какой степени «исписан лист»»¹.

Очевидно, что, следуя логике К. Дж. Гергена, именно экзогенный подход является наиболее подходящим для разработки вариативных моделей передающей педагогики и соответствующих им образовательных практик, которые, в конечном счете,

в той или иной форме предполагают определение того:

а) какое знание должно быть освоено обучающимися;

б) каким образом это знание трансформируется в содержание образования и «педагогически упаковывается»;

в) каким должен быть педагогический механизм этого освоения, включающий в себя и передачу «упакованного» знания учителем (наставником), и разную степень самостоятельной познавательной деятельности учеников; при этом ученики могут как пассивно воспринимать то знание, которое им дают (при этом запоминая, осмысливая, применяя, расширяя его), так и с разной степенью активности в различных источниках отыскивать необходимые и заранее запланированные знания.

Эндогенная традиция, очевидно связанная по преимуществу с порождающей педагогикой, согласно К. Дж. Гергену, задает иную педагогическую рамку, чем традиция экзогенная. «Наоборот, — пишет он, — эндогенная точка зрения сосредоточена на ребенке или на ученике. Эндогенные планы обучения ставят основное ударение на рациональных способностях человека. Важен не столько объем информации в голове человека, сколько тот способ, которым он о ней размышляет. Таким образом, сильное ударение может быть сделано на математике, философии и иностранных языках — на тех предметах, которые, как считается, усиливают мыслительные способнос-

¹ Там же. С. 195–196.

ти человека. Здесь дискуссия в классе предпочтительнее лекций, потому что активное участие полнее всего раскрывает потенциал когнитивных навыков. Экзамены с написанием эссе и курсовые работы предпочтительнее стандартизированных тестов не только потому, что такими способами проще научиться рациональному анализу, но и потому, что в идеале должно оцениваться качество, а не количество»¹.

Таким образом, следуя позиции К. Дж. Гергена, надо признать, что эндогенный подход является наиболее подходящим для разработки вариативных моделей порождающей педагогики и соответствующим им практикам образования, которые, в конечном счете, в той или иной форме предполагают определение того: а) какие когнитивные функции образывающегося должны быть положены в основу их деятельности, направленной на поиск, «открытие», постижение знания; б) каким образом эти когнитивные функции должны развиваться в процессе овладения званиями; в) какие педагогические формы и методы, приемы и средства для этого нужны.

Однако сам К. Дж. Герген весьма критически оценивает гносеологический потенциал двух рассмотренных им подходов, считая, что они базируются на весьма непрочных основаниях, все более подвергаемых весьма справедливой критике. Он пишет по этому поводу: «Хотя сегодняшняя образовательная политика и педагогика считаются рациональными преимущественно с позиций этих существующих

издавна концепций знания (экзогенной и эндогенной), оказывается, что традиции стремительно разрушаются. Отчасти это разрушение происходит из-за того, что традиции всегда строились на шаткой основе. С помощью этих двух подходов философы никогда не были в состоянии решить фундаментальный вопрос эпистемологии — как разум приобретает знания о внешнем для него мире. В самом деле, топливо для каждой точки зрения в основном черпается из недостатков, свойственных противоположной ей позиции. Как сегодня кажется многим, проблема знания по своей природе не имеет решения. Если мы начнем с различия между тем, что находится *снаружи* и *внутри* разума человека, мы создадим неразрешимую по своей природе проблему в определении того, как же то, что снаружи, точно фиксируется внутри. Такие выводы сделали и экзогенные, и эндогенные концепции знания уязвимыми перед недавней канонадой критики, называемой постэмпиристической, постфундаменталистской, постпросвещенческой, постструктурной и постмодернистской <...>. В этих «лагерях» и экзогенная, и эндогенная концепции знания потеряли всякий вес»².

К. Дж. Герген следующим образом конкретизирует сформулированные им выше эпистемологические критические идеи применительно к педагогической проблематике: «Понимаемость никогда не бывает полной. Любое общепринятое значение открыто для бесконечного переопределения. Не

¹ Там же. С. 196.

² Там же. С. 196–197.

существует единственной точки, в которой начинается зарождение понимания. Слово нельзя зафиксировать “как оно есть”, чтобы точно определить, что будет означать лекция как текст — даже если ученик осваивает соответствующие инструменты для этого из локальных школьных сценариев. По мере того, как идет время и разворачивается обсуждение, то, что было “истинным и прекрасным” на прошлом уровне, может превратиться в “банальное” и “идеологически сомнительное”, а то, что было объектом осуждения, может стать объектом восхищения. <...> Каждый конструктивист ставит под вопрос авторитет, традиционно приписываемый тем, кто претендует на истину вне рамок чужей-то конкретной точки зрения»¹.

Таким образом, К. Дж. Герген по сути ставит вопрос о необходимости преодоления альтернативности в рамках выстроенной им бинарной классификации. Это идея вполне совпадает со стремлением на основе реализации принципа дополнительности преодолеть альтернативность в понимании того, каким должно быть образование, задаваемую передающей и порождающей педагогике.

Отечественный исследователь инновационных образовательных и развивающих практик, теории и истории обучения М. В. Кларин посвятил серию публикаций инновационным моделям образования, их классификации и типологизации². В 2016 г. он издал фундаментальную монографию «Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта»,³ в которой обобщил обширные материалы, наработанные им с 1980-х гг. Если следовать логике М. В. Кларина и опираться на полученные им результаты, сквозь призму диады передающей и порождающей педагогике может быть получена, если использовать выражение М. В. Кларина, «картина тенденций в понимании и разработке способов построения учебного процесса»⁴, представленная в системе идеальных типов образования, каждый из которых презентует модель педагогической деятельности, базирующейся на определенном понимании того, каким образом должна быть организована деятельность обучающихся по освоению знаний. М. В. Кларин, обращаясь к изучению инновационных моделей обучения, поясняет, что для него «понятие “инновация” относится

¹ Там же. С. 200, 203.

² См., например: *Кларин М. В.* Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.; *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.; *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.; *Кларин М. В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.; *Кларин М. В.* Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014. № 6. С. 32–39.

³ *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

⁴ Там же. С. 11.

не просто к созданию и распространению отдельных новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория инновационности относится не только (и не столько) к новизне как временному, преходящему фактору, сколько к качественным чертам изменений¹.

М. В. Кларин исследует процесс обучения. Говоря о том, что «обучение понимается как специально организованный процесс, который создает условие для усвоения учащимся содержания образования (культурного опыта)», он отмечает, что «в современной образовательной практике не все виды образовательной деятельности сводятся к обучению, не все обучение происходит в рамках уроков или в стенах учебных заведений»². При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что «учет ценностных оснований научного познания характерен для современной методологии науки, стремящейся <...> утвердить представление о многовариативности истины»³. Данная установка, несомненно, способствует ориентации на принцип дополнительности при осмыслении различных классов исследуемых объектов (в случае М. В. Кларина — инновационных моделей обучения).

В своих исследованиях М. В. Кларин активно использует понятие *метафора*⁴. Считающий, что «метафора опосредует переход к новому знанию, помогает устанавливать в нем сходное, аналогичное, близкое уже известному»⁵, он утверждает, что к числу метафор, используемых в сфере образования, относятся «метафора обучения как исследования, метафора обучения как трансляции, передачи знаний, умений, ценностных ориентиров»⁶. При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что «метафоры передачи и приобретения социокультурного опыта, знаний, умений, навыков наиболее распространены для фразеологического оформления образования, образовательного процесса обучения»⁷. На протяжении XX в., делает вывод М. В. Кларин, «метафорический ряд, связанный с производством, фабрикой, конвейером, нашел продолжение в технологической метафоре (обучение как технология), метафорический ряд, связанный с ростом, естественным развитием, нашел продолжение в метафоре поиска (обучение как поиск)»⁸.

Согласно точке зрения М. В. Кларина, «традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. Работа педагога направлена, прежде всего, на сообщение

¹ Там же. С. 25.

² Там же. С. 16, 17.

³ Там же. С. 13.

⁴ См.: Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34–39.

⁵ Кларин М. В. Инновационные модели обучения... С. 13.

⁶ Там же. С. 14.

⁷ Там же. С. 15.

⁸ Там же. С. 15.

знаний и способов действий, которые передаются учащимся в готовом виде, предназначены для воспроизводящего усвоения; педагог является ключевым, а часто и единственным инициативно действующим лицом учебного процесса»¹. М. В. Кларин называет следующие «черты эффективного традиционного обучения: 1) введение нового материала, умений и навыков небольшими шагами; 2) повторение пройденного, проверка домашних заданий и, в случае необходимости, повторное прохождение пройденного; 3) упражнения учащихся под наблюдением учителя; 4) корректирующая обратная связь и поощрение учителя; 5) самостоятельные упражнения в классах и дома с высокой степенью успеха (более 90 %); 6) регулярная практика повторения»². Эта схема во многом базируется на педагогической идеологии бихевиоризма, оказавшей огромное влияние на развитие дидактики в XX в., активно влияющую на современную теорию и практику образования.

Мысля в логике передающей и порождающей педагогики, М. В. Кларин утверждает, что «инновационные подходы к обучению можно разделить на два главных типа, в которых проявляются две основные метафоры образовательного процесса. (1) Инновации, модернизирующие обучение, — направлены на достижение гарантированных результатов в рамках преобладающей традици-

онной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению ориентирован преимущественно на высокоэффективное репродуктивное обучение. (2) Инновации, преобразующие традиционное обучение, — направлены на организацию поисковой, исследовательской учебно-познавательной деятельности. Поисковый подход к обучению прежде всего формирует у учащихся опыт самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, опыт творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций/отношений»³. Таким образом, М. В. Кларин выстраивает бинарную классификацию инновационных моделей обучения, представленную диадой: *технологический* и *поисковый* подходы, первый из которых укладывается в рамку *передающей педагогики*, а второй — в рамку *порождающей педагогики*.

Говоря о технологическом подходе, М. В. Кларин пишет, что «популярность понятия “педагогическая технология” связано прежде всего с привлекательностью заложенных в этом понятии представлений о воспроизводимости и управляемости процесса педагогической деятельности. В социально образовательном плане этот признак связан с другим признаком технологии — ее потенциалом массовости. Есть и более строгое понимание педагогики как построения образовательного про-

¹ Там же. С. 20.

² Там же. С. 21.

³ Там же. С. 25–26.

цесса, для которого заданы диагностируемые результаты. <...> Ключевые признаки строгого понимания педагогической технологии: диагностичность описания цели; воспроизводимость педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых); воспроизводимость педагогических результатов. <...> Мы пользуемся, — подчеркивает он, — строгим представлением о педагогической технологии как воспроизводимых способах организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель»¹. При этом М. В. Кларин отмечает, что, «изучая тот или иной раздел курса, учитель ставит своей целью добиться, чтобы учащиеся поняли, усвоили его содержание, получили определенные знания и научились их применять. <...> Если есть надежный способ удостовериться в достижении цели, то он может быть уверен в правильности своих методов, результативности своего труда или получит данные о том, что его работа нуждается в поправках. Строить обучение можно, лишь имея конкретные целевые ориентиры. <...> Цели обучения формируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо иной эксперт может надежно опознать»².

Выделяя такие уровни учебных результатов, как: 1) ознакомление;

2) освоение основ; 3) овладение; 4) полное усвоение³, М. В. Кларин пишет, что «чем точнее мы фиксируем и описываем планируемые цели-результаты обучения, тем сильнее снижаем вероятность включить трудновоспроизводимые и/или эмоционально-личностные аспекты целей. И, наоборот, чем выше уровень планируемых поисковых и/или эмоционально-личностных целей-результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их»⁴.

Технологический подход, по мнению М. В. Кларина, ориентирован на следующие правила-предписания столпов педагогики бихевиоризма Э. Торндайка (1874–1949) и Б. Скиннера (1904–1990) «по организации учебного процесса: 1. Правило эквивалентной практики: условия обучения и ожидаемые действия учащихся в ходе обучения в точности соответствуют ожидаемым действиям во время теста или экзамена. 2. Правила аналогичной практики: возможность упражняться в “актах поведения”, сходных, но не идентичных с “конечным поведением”. 3. Правило знания результатов: незамедлительное сообщение учащимся результатов каждого действия; этот критерий лежит в основе текущей оценки. 4. Правило положительных подкрепляющих реакций со стороны учителя: реакция на действие ученика должна подкреплять желательные действия;

¹ Там же. С. 46.

² Там же. С. 52, 64.

³ См.: Там же. С. 89.

⁴ Там же. С. 98.

неправильное действие не порицается, а комментируется конструктивным, побуждающим образом. Критерии, которые связаны с изучением материала (то есть первый, второй и отчасти третий), последовательно делают обучение репродуктивным»¹.

Именно технологический подход, реализуемый в рамках установок передающей педагогики, ориентирован на предельную стандартизацию образования. «Многие педагоги, — отмечает М. В. Кларин, — критикуют стандартизацию ожидаемых результатов обучения, формирование стереотипных навыков, ограниченность технологических рекомендаций, их ориентацию скорее на “натаскивание”, чем на обучение и неприменимость к задачам разработки поисковых методов обучения. <...> Потери поискового компонента учебно-воспитательного процесса — проявление общедидактической (и общепедагогической) неполноты жесткого построения обучения»². А поисковый компонент есть важнейшая составляющая порождающей педагогики.

М. В. Кларин пишет о ясно выраженном стремлении дополнить технологический подход элементами поискового подхода, чтобы преодолеть ограниченность жесткого построения процесса обучения. В качестве примера он приводит такой «вариант технологического построения учебного процесса: 1. Сообщение необходимых знаний. 2. Формирование умения

на репродуктивном уровне: демонстрация деятельности — в целом и по элементам (это можно совместить с сообщением знаний по принципу “демонстрация + объяснение”); организация отработки умения в упрощенных условиях (например, искусственно упрощая задание, разделяя его на части; организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительным подкреплением со стороны учителя. 3. Переход к поисковой продуктивной фазе: организация разнообразия проблемных ситуаций — решение нестандартных задач, в ряде случаев — имитационное моделирование реальности; обязательный анализ учащимися своей деятельности, ее обсуждение с учителем (группой)»³. Это является наглядным примером стремления реализовать принцип дополнительности при реализации технологически ориентированного обучения (передающая педагогика), используя для этого потенциал поискового обучения (порождающая педагогика).

Классическим примером технологического подхода, по убеждению М. В. Кларина, является модель полного усвоения. Он отмечает, что «важнейшим моментом модели является точное определение и установка эталона (критерия) полного усвоения. Его основа — это учебные цели курса, уточненные на основе двумерной конкретизации. Способ выражения может быть двояким: через четко сформули-

¹ Там же. С. 109.

² Там же. С. 109–110.

³ Там же. С. 120–121.

рованное описание действий ученика; через указание требуемого количества правильных ответов»¹. При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что эффективность «модели полного усвоения <...> оценивается по отношению к таким учебным целям, которые поддаются процедуре уточненного аналитического разложения. <...> Детальному разложению легче поддаются цели, связанные с воспроизводимым усвоением. <...> Данное направление дидактических поисков ориентировано на традиционные задачи репродуктивного обучения, уточняет традиционно принятые способы “размытой”, “нечеткой” постановки учебных целей, развивается по линии критериально-ориентированного обучения. В рамках этого подхода обучение строится как воспроизводимый конвейерный процесс с нечетко фиксированными, детально описанными ожиданиями результатов»². Таким образом, по сути, возникает идеальная модель передающей педагогики.

Характеризуя поисковую (исследовательскую) метафору обучения, неразрывно связанную с порождающей педагогией, М. В. Кларин пишет: «Метафора исследования (поиска) тесно связана с метафорами роста и развития, которые утверждались в педагогике со второй половины XVIII столетия (время популярности трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» (1762)). С тех пор эта метафора часто употребляется

в связи с метафорой “природы”, “естественности” в воспитании и образовании. <...> Идея природного начала представлялась как идея полной предопределенности своими собственными (имманентными) законами. Этому соответствует идея Руссо о том, что ребенок делает лишь то, что хочет, однако его жизнь организована так, что он хочет лишь того, чего хочет воспитатель, и не совершает ни одного шага, который остался бы непредвиденным. В соответствии с такой идеей воспитатель в свою очередь руководствуется представлениями о природном в человеке как имманентно ему присущем, предопределенном. Соответствующие представления об обучении опирались на представление о росте как количественном изменении, усовершенствовании и развитии как качественных изменениях имеющих функций, способностей и возможностей человека»³. По его мнению, «метафору роста «можно найти у Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фрёбеля, М. Монтессори и многих других педагогов, которые понимали рост, развитие как естественный процесс, который нужно поддерживать, но не навязывать. <...> В отличие от ранней “природной” метафоры естественного роста ее более позднее понимание, сложившееся в нашем столетии⁴, включает в круг естественного и то, что создано в социальном опыте человека. В этот круг входит и социальные по своей природе виды

¹ Там же. С. 156.

² Там же. С. 167, 175.

³ Там же. С. 178.

⁴ М. В. Кларин имеет в виду XX столетие.

поисковой деятельности человека. Конкретизацией общей поиска стали метафоры собственно человеческой (а не только биологической) активности — метафоры исследования, диалога и игры»¹.

М. В. Кларин обращает особое внимание на то, что «обучению, которое строится на основе метафоры поиска, присуще внутреннее противоречие, которое срабатывает, когда метафора начинает воплощаться в реальность. Институализированное обучение выстраивается как процесс усвоения заданных образцов культурного опыта, и чаще всего педагоги предпочитают устанавливать содержательные и организационные рамки, поскольку именно так можно сделать учебный процесс управляемым. В то же время исследовательский поиск и игра выступают как самоценные процессы. <...> Надситуационная активность проявляется в том, что субъект выходит за рамки ситуации, преодолевает заданные ею ограничения, в том, что субъект делает “другое” или “большее” по сравнению с тем, что требуется (“сверхнормативность”). Ход и результаты поисковых процессов слабо предсказуемы, эти процессы мало поддаются управлению, которое бы не уничтожило их сущностной самоценности, когда игра перестает быть игрой, исследование — исследованием. Принципиальный для дидактики выход для разрешения этого противоречия — в создании неотчуждаемых

рамок, которые задавали бы способ включения исследования игры в процесс обучения. В случае игры рамки включения задаются через постановку игровой задачи и правил игры. В случае исследования — через постановку исследовательской задачи и граничных условий исследования. <...> В мировой педагогике идеи образования как исследования связаны, прежде всего, с традицией, идущей от Ж.-Ж. Руссо, развитой в поисках “нового воспитания”, и особенно в философии Дж. Дьюи»².

Говоря о том, что «задача современного обучения (и шире — образования) состоит не просто в сообщении знаний, но в превращение знаний в инструмент творческого освоения мира»³, М. В. Кларин отмечает, что «существенной характеристикой моделей обучения, основанных на поисковом подходе, является рефлексия деятельности учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане. Перевод процессуального плана обучения в содержательный осуществляется по следующим направлениям: специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления; специальное обучение процедурам обсуждения; формирование дискуссионной культуры; специальная разработка эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами; эмоциональная

¹ Кларин М. В. Инновационные модели обучения... С. 179.

² Там же. С. 179–180.

³ Там же. С. 185.

и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование»¹.

Обобщая свое видение особенностей поискового подхода в обучении, совпадающее с пониманием сути порождающей педагогики, М. В. Кларин пишет: «В рамках исследовательской метафоры учебный процесс моделирует процесс научного исследования, поиск новых знаний. При таком понимании обучения учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания организованного (направляемого) педагогом. (“Мы думаем только тогда, когда сталкиваемся с проблемой” Джон Дьюи.). <...> В идеале, педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся; их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с педагогом строится как учебно-познавательное, в котором педагог выступает как один из источников информации. <...> Поисковая направленность обучения опирается на собственный опыт учащихся, который организует педагог. Задача обучения — развивать у учащихся возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Ход и

результаты обучения приобретают личностный характер»².

Согласно точке зрения М. В. Кларина, «выражением поисковой метафоры в обучении является обобщенная базовая модель учебного процесса как исследовательского поиска от видения и постановки проблемы до выдвижения гипотез, их проверки, рефлексии над процессом и результатами познания. Основными вариантами этой базовой модели является модель обучения как систематического исследования (по типу естественно-научного) модель обучения как игры, модель обучения как дискуссии. Общая черта различных вариантов базовой поисковой модели, изменение позиции учащегося, проживание им учебного процесса в роли активного участника — участника исследования, игры, дискуссии. Особенно выделяется модель развивающего обучения, которая объединяет игру и дискуссию вокруг учебного исследования. Анализ инновационных моделей обучения в современной педагогике приводит нас к выводу о тенденции строить обучение на основе поисковой надпредметной учебной деятельности, которая направлена на организацию учебного познания в процессе выработки самим учащимся нового собственного опыта. <...> В моделях обучения, основанных на поисковой метафоре, источником учебного познания служит непосредственный опыт учащихся. Педагог (и весь комплекс используемых им дидактических средств) выполняет не роль “фильтра”, пропускающего

¹ Там же. С. 183.

² Там же. С. 199–200.

через себя учебную информацию, но является помощником в работе ученика, выступает как один из источников информации и/или как источник вопросов, фокусирующих внимание и задающих рамки поиска. В идеале, педагог становится организатором самостоятельной учебной работы — не главным действующим лицом в классе, а режиссером взаимодействия учеников с учебным материалом и друг с другом»¹.

М. В. Кларин, рассматривая диаду технологического и поискового подходов к организации обучения, которые строятся на различных, даже противоположных основаниях и предстают, как бинарная оппозиция, показывает, что, по сути, они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, решая различные педагогические задачи, каждая из которых заслуживает пристального внимания. Более того, технологические и поисковые модели обучения обогащают и взаимодополняют друг друга, имеют тенденцию к сращиванию, взаимопроникновению друг в друга, преодолению односторонней ограниченности. При этом из исследований М. В. Кларина ясно следует, что технологические и поисковые модели обучения являют собой дидактические модели передающей и порождающей педагогики.

Анализ бинарных классификаций моделей обучения (образования), представленных в диадах

Дж. Дьюи, Т. Гэри, К. Дж. Гергена, М. В. Кларина, Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, рассмотренных в историко-ретроспективном контексте, позволяет сделать вывод, что все они могут быть представлены как варианты диады передающей и порождающей педагогики, развитие которой предполагает реализацию принципа дополнительности при решении проблем теории и практики образования новых поколений. При этом важно помнить слова выдающегося бразильского педагога-реформатора и политического радикала Пауло Фрейре (1921—1997), который в работе «Образование как практика освобождения» (1967) утверждал, что «освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации»².

При сравнительном анализе передающей и порождающей педагогики следует иметь в виду, что в теории и практике массового образования, по словам авторитетнейшего американского психолога и педагога второй половины XX — начала XXI в. Джерома Брунера (1915—2016), «основной упор делается на эксплицитные способы передачи опыта. Центральной фигурой образовательного процесса оказывается всезнающий педагог, который с помощью объяснения и демонстраций открывает ученикам глаза на вещи, о которых они до этого понятия не имели»³. При этом он особо

¹ Там же. С. 366—367.

² Фрейре П. Образование как практика освобождения. С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

³ Брунер Дж. Культура образования / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 26.

подчеркивал, что «наиболее ценной для индивида оказывается та информация, которая добыта самостоятельно, поскольку она хорошо интегрируется в уже имеющуюся у него систему знаний. <...> Учитель выполняет лишь функцию проводника, облегчающего самостоятельный поиск истины»¹. Дж. Брунер писал о том, что «ключевым элементом здесь является познавательная активность самого человека, а роль обучения заключается лишь в создании благоприятных вне-

шних условий и стимулов»². Будучи ярким представителем порождающей педагогики, как Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Л. Н. Толстой, М. Монтессори, Дж. Брунер последовательно отстаивал необходимость организовывать образование человека, опираясь на его самостоятельную активность, всячески поддерживая и развивая ее, развивая самостоятельное мышление. Именно этот подход все более настойчиво проникает в современную массовую школу.

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. Корнегова*. — 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-dzhonadyui> [дата обращения — 27.02.2018].

¹ Там же. С. 8.

² Там же. С. 7–8.

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

12. Герген, К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика / К. Дж. Герген // Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / 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; пер. с англ. А. М. Корбута // 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 // Дьюи Д. Школа и ребенок. 2-е изд. / пер. с англ. Л. Азаревич. — М. : Гос. издательств, [1922]. — С. 5–20.

17. Дьюи, Д. Опыт и образование / Д. Дьюи // Дьюи Д. Демократия

и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — С. 325–376.

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

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

20. Железнякова, О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании / О. М. Железнякова [Электронный ресурс] 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, Й. 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 подавление 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 Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.
33. Корнетов, Г. Б. Передающая и порождающая педагогики сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 53–73.
34. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 3–9.
35. 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.
36. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.
37. 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.
38. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.
39. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.
40. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 460 с.
41. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2018. — № 1 (41). — С. 11–34.
42. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46–57.
43. Кэмброн-Маккейб, Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон //

Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины; пер. Л. В. Трубицын. — М. : Просвещение, 2010. — С. 209–217.

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

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

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

47. 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.

48. 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.

49. Розов, М. А. Явление дополненности 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.

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

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

52. Фрейре, П. Образование как практика освобождения / П. Фрейре. — С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

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

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

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

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

57. 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.