

ФЕНОМЕН ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Григорий Борисович Корнетов,
д. п. н., проф., главный научный сотрудник
Научно-методического центра педагогической рискологии
Академии социального управления, Москва, e-mail: kgb58@mail.ru

В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности

Модель преобразующей педагогики в контексте моделей передающей и порождающей педагогики в кратком обобщённом виде была представлена на русском языке в 2010 г. в исследовании *Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)*, изданном в США в 2000 г. Информация о преобразующей педагогике содержится в разделе книги, который

называется «Педагогика для пяти дисциплин»¹. Его авторами являются американские педагоги и деятели образования *Нельда Кэмброн-Маккейб* и *Дженис Даттон*.

Идея преобразующей, передающей и порождающей педагогики получила развитие в 2010-е гг. в российской педагогической литературе. Согласно распространившейся точке зрения, *преобразующая педагогика* базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе, школе, семье и т.п.). При этом преобразующая педагогика рассматривается в соотношении с *передающей педагогикой*, основанной на передаче от учителя ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта (человеческой культуры), подлежащих безусловному восприятию и усвоению подрастающими поколениями. А также в контексте *порождающей педагогики*, стремящейся строить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не находились в позиции пассивных потребителей готового знания, передаваемого им наставниками, а сами активно участвовали в процессе «добывания» знания, занимали по-

зицию исследователей, открывающих для себя не только само новое знание, но также методы его получения, осмысления и практического применения, осваивали способы постановки и решения, как познавательных, так и практических проблем².

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»³, что, собственно, и составляет суть

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.

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.

³ 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.

передающей педагогики, призванной обеспечить трансляцию культуры подрастающим поколениям.

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 учёбы 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 вовлечённые в процесс, лучше запоминают и глубже понимают содержание. И модель передачи, и активная модель имеют своих сторонников», — подчёркивают они⁴.

Однако Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон в своих рассуждениях выходят за рамки двух обозначенных ими моделей обучения, которые представлены ими в форматах передающей и порождающей педагогиками. По убеждению американских авторов, «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 определённое знание? Как оно связано с вашим более широким контекстом? Вот почему, — утверждают они, — появилась третья модель педагогики — преобразующая педагогика. <...> Преобразующая педагогика основывается на философии активной педагогики относительно вовлечения активного ученика, но расширяет её со школьного класса до мира. С помощью этой педагогики человек может включиться в глубокий учебный цикл, который даёт средство для критического мышления о мире, так что учение является процессом и самосовершенствования, и социальной трансформации. Выросшая из педагогической теории и практики, называемой критической педагогикой, преобразующая педагогика может помочь людям произвести важные и устойчивые изменения в своих организациях (особенно в школах) путём 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»⁵.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон обращают внимание на то, что «можно

⁴ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицын. М.: Просвещение, 2010. — С. 209–210.

⁵ Там же. — С. 210.

поддерживать преобразующую педагогику, давая людям стратегии для критического мышления о своих ситуациях и орудия для совместного подхода к изменению их»⁶. Они также высказывают убеждение, что «грамотность — форма силы, и обучение грамотности — любому её виду⁷ — по своей сути, связано с вопросами силы. Умение читать и писать, например, даёт 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 даёт им силу создавать своё желаемое будущее»⁸.

Согласно точке зрения Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, тип (модель) педагогического подхода определяется не столько формами и методами организации педагогической деятельности, сколько теми образовательными задачами, которые при этом учителя ставят и решают, теми влияниями, которые они при этом на учеников оказывают. «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 неопределённой 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 передаёт информацию, а другая сообщает информацию и возможности посредством слов и идей, проясняющих новые реальности. <...> Для создания лучшего и устойчивого будущего для наших детей, школ

⁶ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицын. М.: Просвещение, 2010. — С. 213.

⁷ Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон пишут: «Как Говард Гарднер описал множество видов интеллектуальных способностей, так же все больше говорят о множестве видов грамотности. Обоснованно говорить об эмоциональной, компьютерной, культурной, средовой, 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 // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицын. М.: Просвещение, 2010. — С. 214).

⁸ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л.В. Трубицын. М.: Просвещение, 2010. — С. 214.

и сообществ первым шагом является выведение на поверхность в интересах демократии, равенства и социальной справедливости мысленных моделей относительно знания и учения»⁹.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон связывают возникновение преобразующей педагогики с развитием в 1950–1990-х гг. так называемой критической педагогики (Х.Й. Гамм, Г. Гиркус, И. Даммер, А. Жиру, И. Иллич, П. Мак-Ларен, К. Мюлленхауэр, Э. Раймер, П. Рёдер, П. Фрейре и др.)¹⁰. Однако современная преобразующая педагогика имеет значительно более глубокие исторические корни и не может быть сведена только к критической педагогике. Сами представители критической педагогики прежде всего связывают свои концепции с философскими, социально-политическими, антропологическими и педагогическими идеями К. Марк-

са, В.И. Ленина, А. Грамши, с идеями представителей франкфуртской школы — Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Э. Фромма, В. Беньямина, Л. Лёвенталя, Ю. Хабермаса и др. и др. Это требует исторического рассмотрения феномена преобразующей педагогики¹¹.

¹¹ Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмоск. 2015. № 4. — С. 57–62; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмоск. 2015. № 2. — С. 59–62; Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмоск. 2016. № 2. — С. 59–62; Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал* Подмоск. 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* Подмоск. 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* Подмоск. 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; 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.; 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.; Корнетов Г.Б. Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 1 (41). — С. 11–34; Корнетов Г.Б. Познание прошлой педагогической реальности // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. — С. 37–63.

⁹ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // *Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины* / пер. Л.В. Трубицкой. М.: Просвещение, 2010. — С. 215, 216.

¹⁰ Подробнее о критической педагогике см.: Герхард Х.-П. Паулу Фрейре // *Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси*. UNESCO Publishing, 1994. — С. 9–30; Жиру А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. — 284 с.; Кинчело Дж. Стандартизация образования в контексте критической педагогики // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции*. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. — С. 102–104; Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О.Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. — 417 с.; Моррисон К. Анри Жиру // *Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней* / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 460–470; Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92; Фруммин 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 и др.

Один из важнейших теоретических посылов преобразующей (так же как и критической) педагогики содержится в «Тезисах о Фейербахе» (1845) Карла Маркса (1818–1883), в которых, в частности, сказано: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменяющиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадения изменения обстоятельств и человеческой деятельности могут рассматриваться и быть рационально поняты только как *революционная практика*»¹². В приведённой цитате К. Маркс выделяет два аспекта, исключительно важных для понимания того, что можно назвать *преобразующей педагогией*. Это, во-первых, преобразование обстоятельств жизни человека, улучшение окружающего его социокультурного пространства и, во-вторых, преобразование самого человека, изменяющего эти обстоятельства посредством практической деятельности, понимаемой основоположником марксизма как революционная практика.

Эта идея К. Маркса была воспринята и усвоена советской педагогией. В.И. Ленин (1870–1924), выступая 2 октября 1920 г. на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодёжи, говорил: «Мы можем строить коммунизм

только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запасе человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодёжи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, то есть коммунистического общества. <...> Простое книжное усвоение того, что говорится в книгах о коммунизме, было бы в высшей степени неправильным. Теперь в наших речах и статьях нет простого повторения того, что говорилось раньше о коммунизме, так как наши речи и статьи связаны с повседневной и всесторонней работой. Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит. <...> Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни. <...> Наша школа должна давать молодёжи основы знания, умение вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей. Она должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров. <...> Быть членами Союза молодёжи — значит вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют

¹² Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. — С. 120.

достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами. <...> Нужно, чтобы Коммунистический союз молодёжи своё образование, своё учение и своё воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не запирался в свои школы и не ограничивался лишь чтением коммунистических книг и брошюр. *Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами* (Курсив мой — Г.К.)»¹³.

Таким образом, В.И. Ленин в своей программной для советского государства речи, по сути, следуя логике преобразующей педагогики, указывал на необходимость связать педагогическую работу по воспитанию и обучению подрастающих поколений с вовлечением их в преобразование старого социального строя, в практику построения нового бесклассового общества. Это должно было, во-первых, обеспечить и их становление как преданных делу коммунизма людей, готовых и способных решать задачи коммунистического строительства, и, во-вторых, способствовать осуществлению самого этого строительства, созиданию «светлого будущего человечества».

Репрессированная в 1938 г. М.В. Крупенина (1892–1950), сыгравшая заметную роль в становлении советской педагогики 1920–1930-е гг., активно развивала идеи В.И. Ленина о необходимости вовлечения молодёжи в преобразование общественной жизни на основе новых коммунисти-

ческих принципов. Связывая процесс школьного образования подрастающих поколений с вовлечением детей и подростков в созидательные процессы, которые происходили в окружающей их среде, М.В. Крупенина в статье «Педагогика среды», опубликованной в 1930 г. в сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики»¹⁴, писала: «Участники данной среды не только получают, но и сами участвуют в создании и в переустройстве своей экономической и культурной базы. Школу, больницу, диспансер, сельскохозяйственную станцию строят не только учреждения центра, но в их строительстве всё больше и всё шире и всё чаще начинают принимать участие и те, для кого это строится. Мы знаем уже сейчас достаточно большое количество школ, возникающих по инициативе самого населения, возникающих при его непосредственном участии, которое выражается иногда в форме непосредственного трудового участия, иногда в форме собирания средств и в целом ряде других мероприятий. Таким образом та проблема воздействия человека на окружающую среду и общественные отношения приобретает совершенно реальные формы. *Изменяя свою экономику и участвуя в изменении культурного окружения своего района, эти строители, несомненно, изменяют свою собственную природу, несомненно, подвергаются огромному воспитательному воздействию* (Курсив мой — Г.К.)»¹⁵.

¹³ Ленин В.И. Задачи союзов молодёжи [электронный ресурс] // <http://www.politpros.com/library/13/252/> (дата обращения — 06.04.2018).

¹⁴ Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А.З. Ионисиани. М.: Работник просвещения, 1930. — 411 с.

¹⁵ Крупенина М. Педагогика среда [электронный ресурс] // <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html>

Будучи активным сторонником педагогики среды, М.В. Крупенина отстаивала базовую для преобразующей педагогики идею о преобразовании человека посредством включения его в процесс преобразования окружающего мира и построении на этой основе педагогической работы с ним как наиболее значимой и для него самого, и для общества, а также наиболее действенной и эффективной.

Идея неразрывной связи воспитания и обучения подрастающих поколений с процессами развития и преобразования окружающей их социальной жизни посредством включения растущих детей и подростков в эти процессы приобрела особое звучание на рубеже XIX–XX вв. В 1897 г. американский философ, социолог, политолог, психолог и педагог *Джон Дьюи* (1859–1953) написал статью *My Pedagogical Creed*, которая была переведена на русский язык и опубликована в 1913 г. в журнале «Свободное воспитание»¹⁶. Эта статья, ставшая этапной в развитии теории и практики мирового образования, начиналась словами: «Я верю, что всякое воспитание¹⁷ совершается путём участия личности в социальном созидании человечества»¹⁸. Далее Дж. Дьюи утверждал, что «воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. <...> Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном

сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надёжный метод социального переустройства. <...> Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи»¹⁹. Таким образом, Дж. Дьюи, по сути, призывал к реализации идей преобразующей педагогики.

Во второй половине XX в. преобразующая педагогика прежде всего развивалась в рамках модели *критической педагогики*. И.С. Бессарабова и О.А. Семисотнова пишут, что «происхождение критической педагогики связывают с работами П. Фрейре, расцвет творческой активности которого приходится на 1970-е гг.»²⁰. Бразильский педагог и общественный деятель, католический священник и политический радикал *Пауло Фрейре* (1921–1997) создал концепцию критической педагогики, базирующуюся на разработанной им во второй половине 1950-х — первой половине 1960-х гг. программе обучения грамоте взрослых. Фрейре опубликовал множество книг. Свои педагогические идеи в обобщённом виде он изложил в работах «Образование как практика

¹⁶ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. — С. 3–16.

¹⁷ В опубликованном в журнале «Сводное воспитание» тексте статьи слово *education* переводится как *воспитание*, хотя точнее был бы перевод *образование*.

¹⁸ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. — С. 46.

¹⁹ Там же. — С. 54.

²⁰ Бессарабова И.С., Семисотнова О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya>

освобождения» (1967) и «Педагогика угнетённых» (1968). П. Фрейре рассматривал образование как способ освобождения угнетённых слоёв населения. По словам А.П. Огурцова и В.В. Платонова, «образование для него является одним из важнейших путей осуществления революции и достижения свободы. <...> Современную педагогику и систему образования он называет педагогией угнетения, а в образовании видит практику освобождения»²¹.

П. Фрейре, обращая внимание на то, что «освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации»²², писал: «Педагогика угнетённых, как гуманистическая и освободительная, имеет два отчётливых этапа. На первом угнетённые раскрывают мир угнетения и через практику осуществляют его преобразование. На втором этапе, на котором действительность угнетения уже преобразовалась, эта педагогика прекращает принадлежать угнетённым и становится педагогией всех людей в процессе постоянного освобождения»²³.

Исследователи наследия П. Фрейре обращают внимание на то, что «образование в его понимании — всегда часть общественных отношений и, следовательно, с необходимостью предполагает политический выбор.

<...> В основу педагогической концепции Фрейре и разработанной им методологии положены культура, знания и условия жизни малоимущих и угнетённых. Предложенная Фрейре концепция образования не ограничивалась рамками классной комнаты. Он не отрицал важности занятий в классе, предусматривающих как усвоение материала, так и его переосмысление, но при этом понимал: одних педагогических техник недостаточно для создания принципиально нового типа школы или общества. Образование помогает нам понять мир, в котором мы живём, и подготавливает к тому, чтобы совершать в нём преобразования, но лишь в том случае, если образование погружено в контекст окружающей нас действительности и те трудности, какие суждено нам преодолеть. Новый эпистемологический подход Фрейре ориентировал на решение этих задач. В освободительной силе образования Фрейре видел не просто передачу знания. Да и сами знания — это не накопление фактов или информации, не то, что он сам называл «складированием». Это формирование самого себя как субъекта мира, того, кто готов как переписать прочитанное, так и совершать поступки, которые коренным образом изменят мир»²⁴.

По словам Л. Бухараева, «педагогический метод П. Фрейре разворачивается в антропологической перспективе. Образование понимается как воспроизведение в собственной

²¹ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с. — С. 398, 399.

²² Фрейре П. Образование как практика освобождения. — С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf

²³ Фрейре П. Педагогика угнетённых / пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92

²⁴ Эппл М., Кандин Л.А., Иполито А.М. Пауло Фрейре (1921–1997) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 216–217.

структуре обучаемого того исторического процесса, в котором и посредством которого происходит становление человека. Жизнь — как естественный самопроизвольный поток человеческих переживаний, размышлений и поступков — в образовательно-педагогическом процессе превращает в биографию как осознание и преодоление человеком своей ещё недостаточности, “нехватки” и неполноты. Человек творит свою жизнь, трансформируясь из “свидетеля” своей истории в её “автора”. <...> Мир, раскрывающийся перед человеком как некая данность, представляющий собой совокупность “объективных” вещей и процессов, выступающих по отношению к нему в качестве “естественных” объектов, должен быть осознан как проблема. Начав с осознания объекта как проблемы, человек открывает самого себя в качестве субъекта, творящего этот мир в своём опыте. Выступая свидетелем своей собственной истории, человек учится идентифицировать себя не только в качестве *агента*, пассивного начала, подверженного действию объективных сил, но и в качестве *актера*, конструирующего собственную историю. Педагогический метод П. Фрейре направлен на актуализацию возможностей человека созидать себя в процессе такого рефлексивного анализа — процессе открытия своей самости, формирующем жизненную траекторию. <...> Помогая формировать сознание, вырастающее из повседневно проживаемого индивидуумом мира, и проблематизируя этот мир, метод П. Фрейре подводит к пониманию *мира как человеческого проекта*. Педагоги-

ка Пауло Фрейре исходит из того, что завоевание человеком собственно человеческой формы (позиции в мире) связано с ответственным отношением к *слову*. Такое отношение и есть результат сложного образовательно-педагогического процесса, понимаемого как диалог, элементарным основанием которого является слово. Слово не просто инструмент, но источник общения. Слово — это место встречи и признания других сознаний, других личностей и вместе с тем новая встреча с самим собой, признание человеком самого себя. Учёба, согласно П. Фрейре, — такой же естественный акт, как еда и ходьба. Однако ребёнок, юноша, взрослый человек обучаются только тогда, когда это учение приобретает для них личностный смысл, соответствующий их жизненным проектам. Человек обучается посредством собственного трансформирующего действия, направленного на внешний мир. Человек сам конструирует категории мышления, организующие и изменяющие мир. <...> Образовательный акт должен быть актом переосмысления и реконструкции смыслов. <...> Антропологический принцип П. Фрейре о равенстве позиций обучающего и обучаемого в образовательном процессе исходит из того, что каждый человек обладает “эксклюзивным” знанием. И учебный процесс — это взаимное обучение, в котором не только обучающий, но и обучаемый делится своими знаниями. <...> Каждый из участников педагогического диалога имеет возможность открывать всё новые срезы изучаемого предмета. Образование есть непрерывный процесс со-учения

как со-бытия, в котором и обучаемый, и обучающий изменяются, превращаясь в критически-рефлексивно ориентированных исследователей. <...> Политическая направленность педагогической теории означает для Пауло Фрейре прежде всего анализ социальной реальности в терминах её возможной трансформации. Одним из важнейших “следствий” концепции является поэтому положение о педагогике как практике освобождения: высшей целью образования является освобождение человека от отношений угнетения и несправедливости»²⁵.

Таким образом, П. Фрейре, будучи на протяжении многих десятилетий ярчайшим и авторитетнейшим представителем критической педагогики, последовательно развивал свои идеи в рамках преобразующей педагогики, стремясь соединить процессы радикального преобразования несправедливого общества и преобразования человека в ходе его обучения.

Для генезиса критической педагогики весьма значимыми оказались идеи немецкого мыслителя, представителя Франкфуртской школы, неомарксиста *Юргена Хабермаса* (р. 1929). Профессор педагогики Межуниверситетского института Макау К. Моррисон, анализируя влияние философских, социологических и культурологических идей Ю. Хабермаса на становление критической педагогической теории, пишет: «Критическая теория Хабермаса предполагает определённую образовательную программу, как и собственную

методологию — в частности, идеологическую критику и экспериментальное исследование. <...> Педагогическая методология, построенная на базе критической теории, есть не что иное, как исследование действием. <...> Цель критического исследования в области образования — чрезвычайно практическая: способствовать осуществлению более справедливого, эгалитарного общества, где личные и коллективные свободы реализуются на практике, и искоренять проявления и эффекты от действий незаконной власти. <...> Критическая педагогика стремится двигаться от неравенства и “подавления интересов, разделяемых всеми”, к свободе, равенству, социальной справедливости и братству, точнее, к личному и коллективному освобождению. <...> Критическая педагогика исходит из убеждения, что учителям следует работать, опираясь на реальный жизненный опыт их учеников, приобретаемый в процессе обучения, а не навязывать им учебную программу, поддерживающую социальное неравенство. <...> Критическая педагогика рассматривает учебный план как форму культурной политики. <...> Часто итогом такой работы становится учебный план, ориентированный на общество, то есть связывающий школу с такими социальными проектами, которые поддерживают демократию прямого участия»²⁶.

Профессор кафедры педагогических исследований *Джо Лайонз Кинчело* (1950–2008) из Университета

²⁵ Бухараева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. — С. 123–126.

²⁶ Моррисон К. Юрген Хабермас // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 355–361.

МакГиппа в Монреале (Канада), давая обобщённую характеристику критической педагогики, писал, в книге *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction* (2008), что она «основывается на социальном и образовательном видении справедливости и равенства; зиждется на вере в то, что образование, по своей сути, политично; стремится к облегчению человеческих страданий; обеспокоена проблемой морального травмирования учащихся в школах <...>; предписывает использование производящих контекстов, основанных на личном опыте студентов и определяющих учебный план; базируется на мнении, что учителя должны быть исследователями — иными словами научиться производить знания и обучить студентов производству их собственных знаний; основывается на концепции, что учителя становятся наблюдателями и исследователями своих студентов — изучают опыт и факторы, формирующие личность учащихся; заинтересована в поддержании хрупкого баланса между социальными изменениями и взращиванием интеллекта, а это требует создания строгой педагогической системы, которая реализует обе цели; озабочена потребностями людей оказавшихся на “обочинах” общества и сталкивающихся с порабощением и угнетением; основана на осознании того, что наука может быть использована как регулирующая и контролирующая сила; предполагает понимание контекста, в котором происходят образовательные процессы; нацелена на уменьшение пагубного влияния доминирующей власти; подчёркивает важность комплексного под-

хода к созданию преобразующей формы образования»²⁷.

Американский педагог, социолог и политолог, неормарксист Анри Жиру (р. 1943), профессор кафедры телесети «Глобал» на отделении английского языка и культурологии в Университете Макмастера и почётный профессор в Университете Райерсона, сегодня является одним из наиболее авторитетных теоретиков критической педагогики. А. Жиру относит «право на хорошее образование» к числу тех прав человека, «которые обеспечивают надёжную основу для того, чтобы люди жили достойно и могли стать критическими и активными гражданами, способными расширить своё чувство агентности²⁸ и свободы, при этом имея возможность работать вместе с остальными над тем, чтобы выполнить требования перспективной демократии»²⁹. А. Жиру, ставящий в центр своих рассуждений «демократические ценности, общественное благо и человеческое достоинство»³⁰, указывает на необходимость предпринимать такие шаги, «которые предоставляют условия для критического образования, связывают обучение с социальными изменениями, политическую агентность — с защитой общественного блага, а интеллектуальную

²⁷ Кинчело Дж. Стандартизация образования в контексте критической педагогики // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. — С. 102–103.

²⁸ Под агентностью А. Жиру понимает проактивную позицию.

²⁹ Жиру А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. — 284 с. — С. 114.

³⁰ Там же. — С. 171.

отвагу — с отказом продавать знание покупателю, предложившему высшую цену»³¹.

А. Жиру особое внимание обращает на «понятие Паулу Фрейре о проблематизирующем образовании, в котором он призывал обучать студентов способам критической грамотности, благодаря которой они могли бы не просто читать слово, но читать его критически. Согласно Фрейре, детей нужно учить читать и писать с позиций агентности. Это значило учить тому, как участвовать в культуре сомнения, продуктивно воссоздавать власть и соединять знания с применением свободного волеизъявления и саморазвитием. Понятие Фрейре о критической педагогике и образовании ради свободы отрицают “накопительное образование”, в котором ученики считались пассивными сосудами, в которые бесконечно “складывались” знания. Вместо того чтобы позволить ученикам развивать собственное мнение, накопительное образование обучало их определённым значениям, которое дети могли бы запомнить и выдать в интеллектуально ущербных формах тестирования»³².

К. Моррисон, исследователь педагогического творчества А. Жиру, подчёркивает, что «школы, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа рас-

ширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими всё многообразие культур и социальных слоёв. <...> Задача состоит в том, чтобы педагогику сделать более политической, а политику более педагогической. <...> Школы, согласно Жиру, представляют собой место схватки за смысл и власть. <...> Школьное образование <...> и есть та ключевая область, где возможно развитие критического гражданства. Задача образования с необходимостью выходит за пределы школьного обучения»³³.

Обобщённое изложение основных идей критической педагогики дал американский педагог *Питер Мак-Ларен* (р. 1948), придерживающийся марксистских взглядов, утверждает, что критическая педагогика должна подталкивать «участников в каждом движении, в том числе, конечно, и в движении радикального образования, к тому, чтобы думать и действовать критически»³⁴. В 1985–1993 гг., работая в Майамском университете (США), П. Мак-Ларен совместно с А. Жиру «на основании либертарной педагогики и гуманистического марксизма разработал эпистемологию критической

³¹ Жиру А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. — С. 165.

³² Там же. — С. 254–255.

³³ Моррисон К. Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 461–467.

³⁴ Мак-Ларен П., Фарахмандпур Р. Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребенок не забыт [электронный ресурс] // http://scepsis.net/library/id_2634.html (дата обращения — 07.06.2017).

педагогики»³⁵. Затем П. Мак-Ларен переехал в Лос-Анжелес и стал преподавать в Калифорнийском университете. В середине 1990-х гг. он издал книгу *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. В этой книге, переведённой на русский язык и в 2007 г. опубликованной издательством «Просвещение» в серии «Образование: мировой бестселлер», сформулированы и обоснованы основные положения критической педагогики³⁶.

П. Мак-Ларен, будучи уверенным, что школьные учителя и вузовские преподаватели должны «быть активными агентами социальных изменений, как того, по существу, требует сама их профессиональная деятельность», утверждает, что «критическая педагогика является проявлением борьбы против капиталистической эксплуатации», и считает, что «создание критической педагогики способно радикальным образом преобразовать весь современный социально-политический климат»³⁷. По его собственному признанию, в своих исследованиях он «обратился к вопросам критического анализа того политического поля, в котором действует учитель, и базовых принципов новой идеологии образования, которые мы находим в современной прогрессивной педагогической литературе»³⁸.

³⁵ Макларен, Питер [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер#дата_обращения_—_28.03.2018

³⁶ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. — 417 с.

³⁷ Там же. — С. 6, 5, 7.

³⁸ Там же. — С. 7.

П. Мак-Ларен, говоря о *революционной критической педагогике*, особо подчёркивает свою методологическую ориентацию на марксизм, делающим возможным не только вскрыть социальные противоречия капиталистического общества, понять природу порождаемого им угнетения человека, но и определить пути и способы позитивного преобразования этого общества. Он противопоставляет свою позицию подходу *критического постмодернизма*, в центре внимания которого находятся преимущественно проблемы *власти и дискурса*, что, по его мнению, не позволяет адекватно осмыслить природу современных социальных процессов и найти способы управления ими. П. Мак-Ларен пишет о том, что «в США критическая педагогика в значительной мере утратила тот политический заряд, которым её наделил П. Фрейре и его самые радикальные последователи. Из неё были устранены такие ключевые понятия, как классовая структура общества и капиталистическая эксплуатация, и тем самым закрыт путь к выявлению подлинных причин тех социальных проблем, которые нас окружают. Вместо борьбы за социальное и экономическое равенство нам предлагают помогать бедным, создавать равные возможности для выходцев из менее обеспеченных слоёв населения. А это, по сути дела, означает подмену одних политических целей другими, капитуляцию перед идеологией господствующего класса. <...> Труды Карла Маркса, Паулу Фрейре и Антонио Грамши дают нам тот прочный теоретический фундамент, на котором надёжно покоится

здание современной критической педагогики. На этой базе и с учётом опыта реальной педагогической практики мы будем в состоянии создать систему обучения и воспитания, отвечающую общей задаче позитивного преобразования общества»³⁹. П. Мак-Ларен видит свою задачу в том, чтобы попытаться «подчинить реальность идее более свободной демократической социальной жизни»⁴⁰.

Характеризуя отстаиваемую им педагогическую концепцию, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «сторонники революционной критической педагогики задают следующий фундаментальный вопрос: кто вытаскивает те линзы, через которые нам предлагают смотреть на мир? Апологины капитала пытаются всучить нам упрощённую и однобокую картину мира, извращают базовые принципы демократии, подменяя подлинную демократию её пустой видимостью. <...> Задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое способно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости. <...> Мы сами должны приближать светлое будущее своей повседневной работой, своей беззаветной борьбой за торжество идеалов мира и справедливости. <...> Мы хотим построить общество, где бытие будет

цениться выше, чем обладание, где жёсткий контроль над людьми отойдёт на второй план, а на первый выйдет свободное творчество, где отношения товарищества и взаимопомощи заменят отношения доминирования и подчинения»⁴¹.

Согласно П. Мак-Ларену, «критическая педагогика — это политика понимания и действия, акт проявления своего знания, направленный на попытку поместить повседневную жизнь в более широкий геополитический контекст с целью поддержки региональной коллективной ответственности за себя, масштабной Ойкумены, международной солидарности трудящихся»⁴². По его мнению, «сложнейшая и ответственнейшая задача, стоящая перед педагогом, — видеть связь между макропроблемами социально-экономической ситуации в стране и микросоциальным миром, который в непростых условиях складывается в классе»⁴³.

По мнению П. Мак-Ларена, «широко определяемая как “новая социологическая теория образования”, или “критическая теория педагогики”, критическая педагогика рассматривает школу как в плане исторического развития, так и как часть существующей социальной и политической жизни, характеризующей общество классового господства. Критическая педагогика постулирует ряд важных положений, направленных против позитивистского, внеисторического, аполитичного аналитического подхода, каким

³⁹ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. — С. 9–10, 8.

⁴⁰ Там же. — С. 35.

⁴¹ Там же. — С. 13–17.

⁴² Там же. — С. 29.

⁴³ Там же. — С. 36.

пользуются как либералы, так и консерваторы. <...> Критические теоретики, делая тему политики и власти центральной в понимании современного устройства школы, создали ряд работ, посвящённых прежде всего критическому разбору политэкономии школьной системы, государства и образования, выборке текстов и формированию личности учащихся. <...> Критическая педагогика не представляет собой единого цельного корпуса идей. Вернее будет сказать, что авторов этой теории скорее объединяет общность конечных целей: дать возможность социально реализоваться бесправным членам общества и преобразовать существующую систему социального неравенства и несправедливости»⁴⁴.

П. Мак-Ларен выступает против сведения «преподавания к жёстко ограниченному набору заранее подготовленных уроков»⁴⁵. Он пишет: «Важнейший шаг в деле подготовки учащихся к тому, чтобы стать критически грамотными, состоит не только в том, чтобы снабдить их значимым опытом обучения (например, путём использования числовой, компьютерной, культурной грамотности), но и в том, чтобы придать смысл и значение опыту, который учащиеся приносят в класс из своей повседневной жизни. Опыт учащихся можно привязать к тематической учебной программе, призванной действовать экономической, медийной, экологической, потребительской и другим видам грамотности приме-

нительно к сегодняшней социальной и образовательной политике»⁴⁶.

Признавая, что «видимо, школы действительно не могут переделать общество», П. Мак-Ларен высказывает убеждение, что «они при этом должны найти способ в большей мере стать для всех учащихся жизненно важным местом — тем местом, где дети могут научиться владеть своей судьбой, а не укрепиться в ощущении беспомощности в ловушке своего социального положения»⁴⁷. По словам П. Мак-Ларена, критические педагоги хотят, чтобы из школ выходили «политически активные граждане, способные бороться за различные формы общественной и социальной справедливости», чтобы школьные классы превратились «в пространства свободы», чтобы ученики стали «носителями преобразований и надежды»⁴⁸.

Отмечая, что критическая педагогика опиралась на американскую традицию, связанную с именами Джона Дьюи, Вильяма Килпатрика, Джорджа Каунтса, Двейна Хьюбнера, Теодора Бромельда, Джеймса Мак-Доналда⁴⁹, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «основной задачей критической педагогики всегда остаётся раскрытие и критическое осмысление той роли, которую играет школа в культурной и политической жизни. <...> Сторонники критической теории утверждают, что учителя должны понимать роль, которую школьное образование играет в объединении знаний и власти

⁴⁴ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. — С. 254–255.

⁴⁵ Там же. — С. 61.

⁴⁶ Там же. — С. 87.

⁴⁷ Там же. — С. 244.

⁴⁸ Там же. — С. 254.

⁴⁹ См.: Там же. — С. 257.

с созданием стоимостных форм труда в капиталистическом обществе, чтобы использовать эту роль в воспитании критически мыслящих, активных граждан, имеющих мужество бороться за новое общество»⁵⁰. Критическая педагогика, пишет он, выступая против стремления оценивать академические успехи «исключительно с точки зрения воспитания послушных, эффективных и патристических работников», исходит из того, что «школа должна быть местом социального преобразования и эмансипации, где школьников учат не только критически мыслить, но и воспринимать мир как место, в котором их действия могут что-то изменить. Критическая педагогика основывается на убеждении, что в школьном обучении личная и социальная мотивация в моральном смысле важнее, чем приобретение технических навыков, которые прежде всего привязаны к структуре рынка (хотя развитие навыков, разумеется, играет важную роль. <...> Любая истинная педагогическая практика требует твёрдой направленности на переустройство общества в солидарности с угнетёнными и маргинальными группами. Это неизбежно влечёт за собой свободный выбор в пользу бедных и искоренения тех условий, которые приводят к человеческим страданиям»⁵¹.

Критические педагоги, подчёркивает П. Мак-Ларен, озабочены «созданием общества, в котором полное развитие каждого — залог полного развития

общества». Критическая педагогика проводит «важное различие между *школьным обучением и образованием*. Если первое — это прежде всего способ социального контроля, то второе (одержит потенциальную возможность переустройства общества; причём учащийся выступает в качестве активного субъекта, нацеленного на перестройку себя и общества. <...> Индивид, социальный деятель, одновременно формирует социальную вселенную, частью которой является, и, в свою очередь, формируется ею. <...> “Дать учащимся возможность социальной реализации” — значит не только помочь им понять и освоить окружающий мир, но также сделать их способными проявлять то мужество, которое необходимо для изменения социального порядка там, где это необходимо»⁵².

Согласно П. Мак-Ларену, «сопротивление школьным инструкциям представляет со стороны школьников решение не растворяться в школьной массе: борьба идёт против размывания, накопленного ими на улице самосознания и самоутверждения. Сопротивление означает для них борьбу против контроля над их страстью и желанием. <...> Школьники сопротивляются превращению их в рабочий товар, при котором их потенциал расценивается только как будущая рабочая сила. <...> Сопротивление школьников направлено против “мёртвого времени” в школе, где межличностные отношения сводятся к нуждам рыночной идеологии. Другими словами, сопротивление есть отказ становиться

⁵⁰ См.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. — С. 256.

⁵¹ См.: Там же. — С. 258.

⁵² Там же. — С. 262, 264, 266, 292.

покорными пешками в жизни, где спонтанность заменяется эффективностью и производительностью в соответствии с потребностями корпоративного рынка»⁵³.

П. Мак-Ларен пишет о том, что «знание делается полезным только в том случае, если оно имеет в основе тот жизненный опыт, который учащиеся приносят с собой в класс из окружающей их культуры; знание становится критичным, только когда в этом своём опыте они сталкиваются с какими-то проблемами; оно даёт возможность трансформации, только когда ученик начинает использовать знание, чтобы помочь другим осознать свои права, в том числе и людям из своего ближайшего окружения. Таким образом, знания приобретают связь с переустройством общества». Критическая педагогика *«исходит прежде всего из проблем и нужд учеников. С одной стороны, любая педагогика, основанная на опыте учеников, побуждает нас к анализу господствующих видов знания, которые формируют опыт ученика; с другой — педагогика пытается дать ученикам средства к изучению их собственного уникального опыта и подчинённых видов знаний. Мы должны помочь ученикам проанализировать их опыт с тем, чтобы осветить процесс возникновения этого опыта, его официального одобрения или отвержения. <...> Любая освобождающая программа обучения должна опираться на опыт ученика, что тесно связано с формированием его самосознания.*

<...> Учителям нужно понимать, как опыт, сформированный в различных областях повседневной жизни, в свою очередь, образует различные мнения, с помощью которых ученик строит понимание своего мира, а следовательно, и своего существования в большом мире, в обществе»⁵⁴.

Подводя итог своим размышлениям, П. Мак-Ларен ставит задачу «достичь преобразующей педагогики»⁵⁵, то есть такой педагогики, которая будет способствовать преобразованию общества, преодолению его негативных черт посредством формирования человека, обладающего потенциалом борца за свободу и справедливость против эксплуатации и притеснений. Ведь «с точки зрения критической теории образования школьная программа ... представляет *введение в конкретную форму жизни; она отчасти готовит учеников к господствующему или подчинённому положению в существующем <...> обществе*».⁵⁶

Таким образом, П. Мак-Ларен прямо и непосредственно рассматривает критическую педагогику как педагогику преобразующую, о чём и пишет в своей книге.

Сегодня преобразующая педагогика, связывающая образование человека, преднамеренную организацию его развития с включением растущего индивида в активную созидательную социально значимую деятельность, направленную на изменение и улучшение окружающей среды за пределами школы, реализуется не только

⁵³ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. — С. 299–300.

⁵⁴ Там же. — С. 335–336.

⁵⁵ Там же. — С. 413.

⁵⁶ Там же. — С. 292.

в рамках модели критической педагогики, которая для многих является излишне революционной и радикальной.

Один из путей либерального по своей сути перехода к модели обучения на базе деятельного участия в преобразовании реальной действительности описывают шведские деятели образования *Матс Йоханссон*, руководитель программы Шведского фонда обучения через предпринимательство (SEED) в России, и *Йестер Йенсен*, президент и председатель директоров консалтинговой фирмы Agincourt Consulting Group. В книге «Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство» они рассказывают об обучении на базе реальной действительности через предпринимательство. Модель обучения через предпринимательство была разработана и реализована в Швеции в последней четверти XX в., и к началу XXI в. привлекла внимание мыслителей и практиков образования из многих стран мира. Эту модель можно рассматривать как один из современных способов реализации преобразующей педагогики.

По словам М. Йоханссона и Й. Йенсона, «обучение на базе реальной действительности — это <...> учебный процесс, который сформирует в учениках способность дифференцировать возможности и использовать их на благо себе и обществу, лучше подготовит молодых людей к сложностям реальной жизни»⁵⁷. Необходимо, подчёркивают они, чтобы школьники «научились распознавать возможно-

сти и реализовывать их. <...> Умение видеть возможности и оптимально использовать их, дух предпринимательства, честолюбие и упорство нужно везде, а не только в бизнесе. <...> Предпринимательство — это способность извлекать пользу из предоставляемых возможностей; <...> это динамический социальный процесс, в котором отдельные люди или группа людей вызывают различные возможности и преобразуют их в практическую целенаправленную работу в общественном, культурном или экономическом контексте»⁵⁸.

Во многом следуя традиции, заложенной ещё в середине XVIII в. Жан-Жаком Руссо (1712–1778), и признавая реальную действительность оптимальной основой обучения, М. Йоханссон и Й. Йенсон пишут: «Если реальная жизнь — лучший учитель, почему бы учителям не использовать её в преподавании? Ученики часто не понимают ценности знания, которое пытается донести до них школа. Но когда это знание даётся за пределами школьных стен, они воспринимают его совершенно иначе — заинтересованно, с мотивацией к освоению. <...> Расширение круговорота позволяет ученикам соотносить с собственным опытом изучаемую в школе теорию. <...> Мы наблюдали, как мобилизуется внимание и интерес детей, когда у них появляется возможность сотрудничать с “настоящими взрослыми” вне школы, и как при этом они — гораздо лучше — воспринимают нравственные ценности, которые использует общество»⁵⁹.

⁵⁷ Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. — 192 с. — С. 10.

⁵⁸ Там же. — С. 19–20.

⁵⁹ Там же. — С. 23–24.

М. Йоханссон и Й. Йенсон исходят из того, что, во-первых, «наиболее благоприятны для обучения условия, в которых люди получают возможность собравшись вместе, обсудить свой опыт, полученный в реальной действительности. Ведь осмысленный опыт — “почва”, необходимая для усвоения знаний. Но чтобы такой процесс был возможен, учителя должны уметь формировать в своих учениках способность анализировать и критически оценивать реальность. Роль школы в этом случае будет заключаться не просто в предоставлении информации, но и в развитии у учеников способности к самостоятельному осмыслению фактов. Только таким образом школа сможет лучше подготовить своих выпускников к непрерывному обучению в их дальнейшей жизни»⁶⁰. Во-вторых, «сегодня нам трудно предсказать, как будет выглядеть будущее, в котором предстоит жить нашим детям. <...> Так как мы не знаем, какие именно знания будут актуальны, гораздо важнее становится не количество усвоенной информации, а умение собирать и обрабатывать её»⁶¹. В-третьих, «начало обучения — это поиск знания для дальнейшего использования. <...> Обучение должно включать в себя не только освоение ряда специальных предметов, но и овладение социальными и эмоциональными знаниями и навыками, а также постижение законов самого процесса обучения и развития. <...> Сегодня важно научиться

приобретать знания, умения и навыки, требуемые для решения современных задач. <...> Обучение — это способность изменять своё поведение в соответствии с полученным опытом. Оно должно быть построено по принципу: “я приобретаю опыт для того, чтобы действовать дальше”. Практика и теория по своей значимости равны, но отправным пунктом в познании чаще всего служит практика»⁶². И, наконец, в-четвёртых, «в основе структуры обучения должны лежать загадки и проблемы самой действительности»⁶³.

Шведские педагоги указывают на то, что «модель обучения на базе реальной действительности уходит своими корнями в теорию Джона Дьюи»⁶⁴. По их мнению, «Дьюи заложил основы нового подхода в образовании — “обучение через действие” (*learning by doing*), предполагавшего активное поведение учащихся в процессе обучения и ориентированность обучения на практику. <...> “Обучение через действие” — это такая форма активного обучения/познания, в котором теория, практика, рефлексия и действие неразрывно связаны. Знание должно быть актуальным и полезным в реальности. Тогда возникает желание учиться, развивается самостоятельность и предприимчивость — то есть складывается именно то, что мы называем предпринимательским отношением к миру. <...> Согласно подходу Дьюи, само понятие “обучение” можно определить следующим образом: обучение — это способность

⁶⁰ Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. — С. 9–10.

⁶¹ Там же. — С. 16–17.

⁶² Там же. — С. 38–39.

⁶³ Там же. — С. 40.

⁶⁴ Там же. — С. 109.

изменять своё поведение, получив определённый опыт»⁶⁵.

Разъясняя предлагаемую ими модель обучения на базе реальной действительности через предпринимательство, М. Йоханссон и Й. Йенсон пишут: «Было бы неверно утверждать, что реальная действительность существует только за пределами школы. Но та действительность, к которой мы должны подготовить своих учеников, чаще всего лежит именно за её пределами. Вот почему нам обычно необходимо создавать такие учебные ситуации, которые были бы основаны на реальности, находящейся вне школы. Обучение на базе реальной действительности предполагает активную позицию учеников, их способность и готовность брать на себя ответственность и решать сложные (комплексные) проблемы и задачи, выходящие за традиционные границы отдельных предметов. Ученики решают такого рода проблемы во взаимодействии с людьми, которые не работают в школе, а результаты, полученные ими, вполне могут найти применение за пределами школы»⁶⁶.

В рамках предлагаемой М. Йоханссоном и Й. Йенсоном модели обучения: 1) ученик занимает активную и ответственную позицию и решает проблемы самостоятельно; 2) задания носят комплексный характер, охватывая несколько разных предметов; 3) задания выполняются во взаимодействии с людьми из сообщества за пределами

школы; 4) прогрессия выводит на высший уровень мышления.⁶⁷ Комментируя эти требования, они пишут: «При обучении на базе реальной действительности ученики получают задание для работы или тему проекта, а также руководство и советы по поводу его выполнения. При этом каждому ученику предоставляется достаточная свобода для того, чтобы выстроить учебную ситуацию, которая подходила бы лично для него. Ученики, которым даётся реальная возможность взять на себя большую ответственность, проявляют большую готовность её принять и охотнее несут эту ответственность. <...> Если то, что ученики изучают в школе, связано с опытом, получаемым ими в реальной жизни, им будет легче воспринять и осмыслить школьный материал. <...> Когда учащиеся работают над проектами в сотрудничестве с “реальными взрослыми” из местного сообщества, они получают возможность применить своё знание в реальном контексте, сами несут ответственность за отношения с другими людьми, должны эти отношения самостоятельно строить и поддерживать. <...> Мощная мотивация возникает тогда, когда у учеников появляется возможность поработать над проектом, результаты которого может использовать для себя реальный заказчик. Кстати, такого рода проекты также могут значительно повысить в глазах общества статус школы»⁶⁸.

Нетрудно заметить, что модель обучения на базе реальной действительности через предпринимательство

⁶⁵ Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. — С. 41–45.

⁶⁶ Там же. — С. 99–100.

⁶⁷ См.: Там же. — С. 101–109.

⁶⁸ Там же. — С. 102–108.

заметно отличается от модели критической педагогики с точки зрения отношения к окружающей действительности, наличия установки на необходимость радикальных революционных, по своей сути, социальных изменений, опоры на идеологию марксизма. Однако и та и другая модели вписываются в рамки преобразующей педагогики, так как связывают процесс образования подрастающих поколений с непосредственным включением их в практическую деятельность по изменению окружающей действительности, что признаётся важнейшим механизмом, обеспечивающим как развитие самих детей, так и развитие социума. Ориентация на практическое действие так или иначе преобразующее и мир, и человека в конечном счёте составляет стержень рассматриваемых моделей преобразующей педагогики.

С конца 1970-х гг. на Западе развивается форма преобразующей педагогики, ориентированная на преобразование обучающегося индивида в ходе педагогического процесса преимущественно за счёт развития его критического мышления и рефлексии того, что с ним происходит в ходе образования. При этом аспект, связанный с преобразованием общества как необходимой составной части учебного процесса, сохраняя своё значение, как бы приобретает характер контекста того, что происходит с обучающимся. Очевидно, что эта модель преобразующей педагогики, несмотря на свою преобразующую направленность, отличается и от модели критической педагогики, и от модели обучения на базе

реальной действительности через предпринимательство, которые рассматривались выше.

Модель преобразующей педагогики, центрированной на процессе преобразования обучающегося, получила название *преобразующее обучение* (англ. *transformative learning*). Причём если в Википедии говорится именно о *преобразующем обучении*⁶⁹, то А.М. Татаринцева пишет о *преобразующем учении*⁷⁰. Концепцию преобразующего обучения в 1978 г. сформулировал американский социолог образования, почётный профессор взрослого и продолжающегося обучения в Учительском колледже Колумбийского университета *Джек Мезиrow* (англ. *Jack Mezirow*) (1923–2014), во многом опиравшийся на идеи П. Фрейре и Ю. Хабермаса. Дж. Мезиrow интенсивно развивал свою концепцию в 1980–1990-е гг. В концепции преобразующего обучения он выделил инструментальное, коммуникативное и освободительное знание. При этом «два последних типа считаются наиболее употребительными типами технического и практического знания, особенно так называемого освободительного измерения, которое предполагает, что любой обладает потенциалом освободиться от влияния их ситуации и преобразовать их собственную жизнь. Эти действия требуют осведомлённости субъектов

⁶⁹ См.: Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение

⁷⁰ Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. — С. 344–351.

об их текущих условиях жизни»⁷¹. Следует особо подчеркнуть, что «важный компонент преобразующего обучения для индивида — изменение его системы взглядов посредством критического переосмысления убеждений, а также сознательным созданием и воплощением планов, которые приведут к новым способам определения его мира. Этот процесс является фундаментально рациональным и аналитическим»⁷².

По словам А.М. Татаринцевой, концепция преобразующего учения, ставшая «одной из наиболее влиятельных теорий современного непрерывного образования, <...> представляет образование как мощное средство, способное изменить личность учащегося намного больше, чем другие методы образования, так как процесс саморефлексии происходит на нескольких последующих стадиях: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи. Учебный опыт формирует и имеет особенно сильное влияние на студента, вызывает изменения в его поведении в будущем. Мезиров различает три формы обдумывания: 1) обдумывание содержания; 2) обдумывание процесса; 3) обдумывание предпосылки. Только при обдумывании предпосылки происходит трансформация угла зрения человека, что и приводит к рефреймингу восприятия ситуации. Таким образом, человек подвергает сомнению все свои предпосылки, убеждения, ценности и начинает понимать, как

они влияют на его отношение к окружающему миру»⁷³.

А.П. Татаринцева, рассматривая теорию преобразующего учения применительно к ситуациям высшего и особенно дополнительного образования взрослых, подчёркивает, что «ключевой идеей концепции Мезирова является то, что усвоение знаний происходит, когда взрослый человек перестраивает систему своих убеждений и взглядов на мир. Мезиров определяет несколько способов стимулирования критического осмысления и осознания. Очень важно, как человек интерпретирует свой опыт, какой смысл он или она придают этому, как это может быть изменено, чтобы человек получил новое понимание того, что произошло, и смог бы учиться на этом для своей будущей деятельности. Люди должны учиться менять свои схемы-значения, конкретные убеждения, отношения и эмоциональные реакции, которые, в свою очередь, ведут к преобразованию перспективы. Преобразование перспективы — это процесс осознания — как и почему наши предположения ограничивают способ нашего восприятия, понимания и ощущения мира, процесс изменения структур привычных ожиданий, чтобы сделать возможной перспективу более совершенной, и, наконец, делая свой выбор на основе уже нового понимания. Этот тип учения уходит своими корнями в процесс создания смысла, который является основой

⁷¹ Джек Мезиров [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Джек_Мезиров

⁷² Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение

⁷³ Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya>

конструктивизма, где окружающая среда должна обеспечивать поддержку, способствовать диалогу и критическому осмыслению представленного материала и Себя. Преобразующее учение — это серия сложных многомерных взаимодействий»⁷⁴.

Согласно А.П. Татаринцевой, «преобразующее учение — это один из наиболее захватывающих аспектов современного непрерывного образования. Этот процесс должен быть целенаправленно интегрирован в оценку индивидуальной работы, одним из существенных компонентом которого является осознание собственного стиля учения и его связи с успехом в учении. Чем более студент осознаёт свои учебные потребности, свой стиль учения и его связь с собственными достижениями, тем успешнее она или он достигнет свои цели в процессе преобразующего учения. Главной целью современного образования является подготовка студентов к гибкой адаптации к новым проблемам и изменениям. Количество, качество и тип начального учения являются ключевым определяющим фактором развития компетенции и способности к переносу знаний и опыта на новую ситуацию. В оценке учения ключевым фактором является увеличение выделяемого на него времени, на освоение концепций, лежащих в основе нового материала. Студентов нужно мотивировать тратить больше времени, требуемого на освоение сложных предметов и ре-

шение проблем, которые они находят интересными. Для того чтобы развивать у студентов способность проникать в суть учебной проблемы, частая обратная связь очень важна; студенты должны контролировать своё учение и осознанно оценивать стратегии, в основе которых находятся стиль учения студентов и их когнитивный уровень понимания. Каждое новое учение вовлекает перенос знаний. Студентов надо вдохновлять думать за пределами определённой проблемы. Преподаватель должен избегать учебных инструкций, которые чересчур зависят от контекста, помогать студентам осознавать себя как учащихся в контексте освоения содержания образования, выбирать, адаптировать и изобретать инструменты для эффективного решения проблем, способствовать переносу знаний и гибкости в современном непрерывном образовании»⁷⁵.

Особое внимание Дж. Мезиров уделял роли и месту преподавателя и обучающегося в разрабатываемой им педагогической модели. По его убеждению, «преобразующее обучение в преподавании происходит, когда преподаватель критически изучает свою практику и развивает альтернативные взгляды на неё. Важно, чтобы развитие навыков критического изучения практики стало частью профессионального развития. Роль профессионального развития в том, чтобы помочь преподавателю достичь понимания особенностей его склада мышления по вопросам преподавания. В ходе подобного профессионального развития преподаватель критически

⁷⁴ Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya>

⁷⁵ Там же.

изучает априорные утверждения, которые лежат в основе его практики, понимает последствия этих утверждений и развивает альтернативные взгляды на свою практику. Учителям нужно образование и профессиональное развитие, которые помогут им задавать вопросы, бросать вызов и начинать критические дискуссии по поводу улучшения школы. Преобразование учителей таким образом, чтобы они видели себя агентами социальных перемен, является одной из задач современного образования. Преподаватель превращается в фасилитатора, когда перед учениками ставится цель сконструировать знание о них самих, других людях и социальных нормах. В результате ученики играют важную роль в образовательной среде и процессе. Ученики должны создавать в учебных аудиториях нормы, которые включают в себя вежливость, уважение и ответственность за взаимопомощь в обучении. Ученики должны приветствовать разнообразие внутри образовательной среды и ставить своей целью сотрудничество равных. Ученики должны критично подходить к своим собственным априорным утверждениям для того, чтобы трансформировать их не подвергавшиеся ранее сомнению системы взглядов. Через коммуникативное обучение ученики должны работать над критическими размышлениями по поводу тех утверждений, которые являются основой их намерений, ценностей, убеждений и чувств. Ученики вовлечены в объективное изменение своих систем взглядов, когда они критически размышляют над утверждениями

других. В противоположность этому субъективное изменение происходит, когда ученики критически оценивают их собственные утверждения. Роль ученика также включает в себя активное участие в дискурсе. Через этот дискурс ученики могут проверить, что именно им сообщается. Этот диалог предоставляет возможность критически изучать свидетельства, аргументы и альтернативные точки зрения, которое воспитывает навыки коллаборативного обучения. Преобразующее обучение имеет в своём составе два компонента, которые, как кажется, иногда конфликтуют друг с другом: познавательное, рациональное, объективное, и интуитивное, образное, субъективное. Как рациональное, так и эмоциональное играют роль в преобразующем обучении. Хотя мы прежде всего считаем преобразующее обучение рациональным процессом, учителям нужно понимать, как они могут помочь студентам использовать чувства и эмоции как в критической рефлексии, так и как средства рефлексии»⁷⁶.

Концепция преобразующего обучения Дж. Мезинова вызвала огромный интерес у педагогов и психологов. В её обсуждении, теоретической разработке и практическом внедрении приняли участие Р. Андерсон, Ф. Бамбер, Р. Бойд, Е. Бурж, Дж. Диркс, С. Имел, Дж. Майерс, Дж. Роберс, С. Скотт, Е. Тейлор, Л. Ханкин и др. В XXI столетии концепция преобразующего обучения, ставшая вполне обоснованной и прошедшей апробацию теорией,

⁷⁶ Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение

оказывает всё большее влияние на практику образования, на постановку и осмысление широкого спектра педагогических проблем. Это является ярким подтверждением возрастающего влияния преобразующей педагогики на теорию и практику современного образования.

Очевидно, что преобразующая педагогика — явление значительно более позднее, чем передающая и порождающая педагогика. Её истоки лежат в понимании природы человека как активного, деятельного субъекта. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, ещё не является признаком преобразующей педагогики, скорее его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность. В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании

на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идёт не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь идёт о том, что человек посредством образования либо встраивается, вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения. Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том, каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности⁷⁷.

⁷⁷ См.: Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. — 460 с. — С. 459–460.

Литература

1. 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.
2. Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. — С. 57–62.

3. Астафьева Е.Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 4. — С. 56–58.
4. Астафьева Е.Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. — С. 161–180.
5. 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.
6. Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. — С. 59–62.
7. Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. — С. 59–62.
8. Бессарабова И.С., Семисотнова О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya>
9. Бухараева Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. — С. 122–127.
10. Герхард Х.-П. Паулу Фрейре // Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси. UNESCO Publishing, 1994. — С. 9–30.
11. Джек Мезиров [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Джек_Мезиров
12. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. — С. 3–16.
13. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. — С. 46–55.
14. Жиру А.А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. — 284 с.
15. Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. — 192 с.
16. Кинчело Дж. Стандартизация образования в контексте критической педагогики // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. — С. 102–104.
17. Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 2. — С. 108–126.
18. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. — С. 68–83.
19. Корнетов Г.Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. — С. 133–142.
20. Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. — С. 58–63.
21. Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные технологии. 2014. № 6. — С. 3–9.

22. Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). — С. 17–22.
23. Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. — С. 51–58.
24. 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.
25. Корнетов Г.Б. Познание прошлой педагогической реальности // Историко-педагогический журнал. 2018. № 1. — С. 37–63.
26. Корнетов Г.Б. Прогностическая функция истории педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). — С. 90–106.
27. Корнетов Г.Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. — 460 с.
28. Корнетов Г.Б. Размышления об истории педагогики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 1 (41). — С. 11–34.
29. Корнетов Г.Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. — С. 46–57.
30. Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. — С. 51–81.
31. Корнетов Г.Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. — С. 43–83.
32. Корнетов Г.Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. — С. 38–55.
33. Крупенина М. Педагогика среда [электронный ресурс] // <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html>
34. 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.
35. Ленин В.И. Задачи союзов молодёжи [электронный ресурс] // <http://www.politpros.com/library/13/252/>
36. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О.Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. — 417 с.
37. Макларен, Питер [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер
38. Мак-Ларен П., Фарахмандпур Р. Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребёнок не забыт [электронный ресурс] // http://scepsis.net/library/id_2634.html
39. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. — С. 119–121.
40. Моррисон К. Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 460–470.

41. Моррисон К. Юрген Хабермас // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 352–369.
42. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
43. 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.
44. 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.
45. Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение
46. Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А.З. Ионисиани. М.: Работник просвещения, 1930. — 411 с.
47. Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. — С. 344–351.
48. Татаринцева А.М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-neprepryvnogo-obrazovaniya>
49. Фрейре П. Образование как практика освобождения. С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf
50. Фрейре П. Педагогика угнетённых / пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92
51. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. — С. 60–65.
52. Эппл М., Кандин Л.А., Иполито А.М. Пауло Фрейре (1921–1997) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 214–220.
53. Яркова Т.А. Критическая педагогика в контексте современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. — С. 72–74.