

Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования

Григорий Борисович Корнетов,

профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления,
доктор педагогических наук

• передающая педагогика • порождающая педагогика • преобразующая педагогика •

В 2010 г. в серии «Образование: мировой бестселлер» издательство «Просвещение» выпустило книгу «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины»¹. В этой книге американские авторы Нельда Кэмпброн-Маккейб и Дженикс Даттон размышляют о трёх педагогиках, которые они соответственно называют передающей, порождающей и преобразующей². Причём передающую педагогику они оценивают однозначно негативно, а в качестве наиболее эффективной и перспективной рассматривают преобразующую педагогику.

Передающую педагогику в первом приближении можно определить как педагогику, которая базируется на механизмах трансляции накопленного общественного опыта от старших поколений младшим, подрастающим поколениям. Задача учителя заключается в том, чтобы обеспечить передачу специального педагогически адаптированного опыта (содержания образования) посредством использования соответствующих педагогических форм, методов и средств. Задача ученика заключается в том, чтобы усвоить этот опыт и, по возможности, научиться его применять. То есть речь идёт об организации образования, прежде всего, посредством передачи — усвоения готового знания и способов деятельности и их безусловном достаточном пассивном принятии учеником.

Порождающую педагогику можно определить как педагогику, в основе которой ле-

жит установка на необходимость отказаться от передачи ученикам готового знания и изменить его позицию «пассивного слушателя», «впитывающего» предлагаемые знания на позицию «активного созидателя» собственных знаний в процессе исследования и совместной деятельности под руководством учителя. В рамках этой модели перед учителем стоит задача обеспечить создание необходимых педагогических условий для поддержки его познавательной активности, самостоятельного поиска и «открытия» знания ученика, для освоения им различных методов «добывания знаний» и овладения способами практического, как репродуктивного, так и творческого, использования этих методов в своей жизни.

Преобразующая педагогика — это педагогика, которая ставит во главу угла необходимость органичного соединения процесса образования подрастающих поколений с участием учеников в практическом преобразовании окружающего мира. Только таким образом формирующийся человек может стать активным, самостоятельным, независимым, ответственным субъектом социального действия. Субъектом, сознательно изменяющим обстоятельства своей жизни и жизни общества (сообщества) и одновременно изменяющим и освобождающим от различных деструктивных форм угне-

¹ Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмпброн-Маккейб, Дж. Даттон и др. / пер. Л.В. Трубицыной. М.: Просвещение, 2010. — 575 с.

² См.: Там же. С. 209–217.

тения самого себя, обретающим власть над собой и своей жизнью, её условиями. Процесс развития и совершенствования человека в образовании оказывается процессом его самосовершенствования в ходе осуществления им самостоятельных усилий по изменению и улучшению окружающего социального мира, отнюдь не сводимого только к «миру класса» или даже к «миру школы», а охватывающего всё пространство жизни ученика.

Идея сосуществования передающей, порождающей и преобразующей педагогики может дать ключ к пониманию ряда важных особенностей многих педагогических феноменов прошлого и настоящего. Это требует серьёзного осмысления передающей, порождающей и преобразующей педагогики в пространстве развития всемирного историко-педагогического процесса.

Возникновение *передающей педагогики* может рассматриваться в логике эволюции механизмов передачи опыта поведения у живых организмов, качественные изменения которых были связаны с возникновением человеческого общества и системы социального наследования. Важнейшим аспектом прогрессивной эволюции живых организмов на Земле было возрастание роли в их жизнедеятельности опыта, приобретаемого посредством прижизненного научения. У высших животных прижизненное научение является важнейшим фактором, определяющим их поведение, необходимым условием выживания на основе приспособления к среде обитания. Это научение предполагает не только накопление собственного опыта взаимодействия с окружающей средой, но и усвоение опыта других особей, элементы которого накапливаются в популяциях и передаются от поколения к поколению. Усвоение этих элементов накопленного опыта становится важным условием выживания популяции, обязательным для каждого нового поколения представителей вида.

Наблюдения за современными антропоидными обезьянами позволяют с большой степенью достоверности предположить, что у животных, предков человека, существовали развитые механизмы передачи накопленного в популяциях опыта, опиравшиеся не только на способность к подражанию, но

и на специальное демонстрационное поведение, и даже на специальное руководство подрастающими особями со стороны старших, более опытных особей (прежде всего, матерей), стимулирующее или ограничивающее их определённые действия и поступки, а также способствующее усвоению способов взаимоотношений с другими членами группы, занимающих в её иерархии различное положение (вожак, взрослые самцы, самки, детеныши).

Возникновение человеческого общества ознаменовалось тем, что основу его существования и развития стала составлять культура, создаваемая людьми и подлежащая освоению и усвоению каждым новым поколением. Культура сделала возможным перейти от приспособления живых организмов к окружающему миру к приспособлению этого мира к нуждам и потребностям человека.

Культура здесь понимается в самом широком смысле, как всё то, что создаётся людьми (в отличие от того, что дано природой), всё то, что существует в предметной, символической и процессуальной формах и в той или иной степени воплощает в себе сущностные силы человека, порождающего эти формы своей духовной или практической деятельностью. Причём не только человек порождает (производит и развивает) культуру, но и культура также порождает человека, который появляется на свет представителем биологического вида *Homo sapiens* и обладает лишь предпосылками для того, чтобы стать сознательным социальным и культурным существом, то есть человеком в подлинном смысле этого слова. Таковым он становится, только общаясь с другими людьми, живя и развиваясь в социокультурной среде, осваивая, воспроизводя и развивая её, распредмечивая накопленный в ней опыт предшествующих поколений, овладевая способностью опредмечивать себя в новых, самостоятельно создаваемых культурных объектах, проявляя, развивая, обогащая и совершенствуя свой собственный человеческий потенциал.

Только в социальном бытии культура опосредует всю жизнь человека, всю его деятельность, всё его общение, всё его развитие. Только в обществе специальная де-

тельность по приобщению новых поколений к накопленному опыту становится культурной по самой своей сути, обретает качество педагогической деятельности, являющейся специфическим социальным феноменом, вечным атрибутом общественно-го бытия людей.

Уже на самых ранних этапах своей истории человечество должно было решать задачу передачи подрастающим поколениям накопленного и при этом всё более расширяющегося и усложняющегося общественного опыта, воплощённого в непрерывно развивающейся, хотя вначале и крайне медленно, культуре. Частично этот опыт усваивался в процессе неуправляемой спонтанной социализации. Но приобщение к некоторым его элементам требовало специальных педагогических усилий, предполагало специальное педагогическое управление процессом социализации.

Таким образом, вместе со становлением и развитием человеческого общества происходило становление и развитие педагогической деятельности, а в структуре процесса социализации выделился особый преднамеренно организуемый сегмент, являющийся предметом педагогики. Это сегмент обозначается при помощи понятий «образование», «воспитание», «обучение» в различных культурах и традициях у различных авторов, наполняемых различным содержанием, но всегда, в конечном счёте, обозначающих то, что связано с целенаправленной и преднамеренной организацией развития и формирования человека, то есть с педагогическим процессом, педагогической деятельностью.

Изначально передача элементов культуры (способов деятельности и общения, знаковых систем и средств коммуникации, правил и норм поведения, знаний и духовных ценностей) опиралась не механизмы примера и подражания, словесной инструкции и практической демонстрации, заучивания и упражнения, одобрения и неодобрения. При этом шло формирование и развитие модели передающей педагогики. В её рамках цель педагогических усилий определялась учителем (непосредственной практической потребностью, укладом семейных отношений, традицией, религиозными уста-

новлениями, государственными требованиями и предписаниями, конкретным наставником и т.п.).

Эта цель могла иметь традиционное, ценностно рациональное или целерациональное обоснование и рефлексироваться с разной степенью осознанности и определённости. В любом случае педагогическая цель сопрягалась с тем, что ученик должен чему-то научиться, что-то узнать, приобрести какие-то умения, навыки и компетенции, усвоить определённые ценностные установки и т.п. То есть в нём в результате педагогических усилий учителя должны были произойти некие желаемые изменения, которые и являлись планируемыми результатами педагогических усилий учителя. Причём эти изменения могли касаться самых различных сторон и аспектов его физического, душевного и духовного состояния. Для того, чтобы эти изменения произошли, ученику надо было нечто передать (знание, способ деятельности, норму поведения, некий образец), а он это нечто должен усвоить и научиться использовать по мере необходимости в различных жизненных ситуациях.

Передающей педагогике имманентно присуща установка, согласно которой учитель, то есть тот, кто передаёт, знает, что и как нужно передать ученику, а ученик должен с благодарностью принимать и усваивать всё, что ему передаёт учитель. Причём делать это послушно и прилежно, быть благодарным и даже покорным своему учителю независимо от того насколько значимо и актуально для него лично передаваемое учителем. То есть учитель на место неразумной воле ученика ставит свою разумную волю, подкреплённую как собственным пониманием целесообразности педагогических усилий, так и традицией, общественным мнением, социальными интересами, экономической целесообразностью, государственными предписаниями, религиозными установлениями, научными обоснованиями, идеологическими концептами, нормами поведения и т.п.

Пассивная роль ученика в передающей педагогике определяется тем, что его познавательная активность, без которой в принципе невозможно никакое обучение, оказывается полностью подчинённой педагогическим задачам учителя. Она не просто

контролируется и направляется учителем. По сути, она им предельно жёстко регламентируется. Самостоятельная познавательная активность ученика становится возможной в строго определённых учителем рамках и допускается лишь в той степени, в которой она способствует освоению предлагаемого им ученику содержания образования и достижению поставленных педагогических целей.

История передающей педагогики, насчитывающая столько же лет, сколько лет насчитывает само человечество, показывает, что ученик далеко не всегда стремится усвоить то, что пытается передать, а часто навязать ему учитель. И дело не только в том, что усвоение предлагаемого ученику содержания образования может оказаться для него непосильным, например, в силу своего объёма или сложности, хотя, естественно, и это тоже может иметь место.

Проблема, прежде всего, заключается в том, что у ученика возникает спонтанное сопротивление педагогическим усилиям учителя в случае несовпадения их направленности с его внутренними установками, целями, стремлениями, мотивами, интересами, запросами. Это сопротивление является следствием несовпадения, а во многих случаях и прямого противостояния педагогических целей учителя и жизненных целей ученика. Передающая педагогика на протяжении всей своей истории пыталась решать эту проблему разными путями: поощряя и наказывая ученика, принуждая, запугивая и подкупая его, пытаясь завлечь и заинтересовать ученика внешними привлекательными эффектами, обращаясь к его жизненному опыту и разуму, показывая пользу образования для его будущей жизни и карьеры, ссылаясь на традицию и государственные требования, взывая к Богу и апеллируя к общественному мнению и т.п.

При всём этом передающая педагогика преподносила ученику готовые знания и способы деятельности, которые, если он их и усваивал, во многих случаях оказывались для него абсолютно чужими, данными извне, не имеющими какого-либо личностного смысла, быстро забываемыми, стимулирующими не столько качественное развитие человека, его подлинное преобразование в процессе образования, сколько

ко обеспечивающими, в лучшем случае, механическое увеличение его информированности и рост практической функциональности.

Во всемирно-историческом процессе передающая педагогика оказывается наиболее представленной, в частности, в практике школьного образования. На ней базировались школы писцов в Древнем Египте и в Древней Месопотамии, школьное обучение в Древней Греции и Древнем Риме, а также в средневековой Европе. Передающая педагогика лежала в основе деятельности как классических и реальных гимназий, так и народных школ Нового времени. На рубеже XIX–XX вв. на Западе и в России она в полном объёме воплотилась в так называемой «школе учёбы», которой противостояла «школа труда» и «свободная школа». Сегодня система ЕГЭ, существующая в нашей стране, ориентирует учителей на то, чтобы они натаскивали учеников на выполнение тестовых заданий, что является ярчайшим проявлением передающей педагогики, отнюдь не способствующей развитию способности к самостоятельному творческому познанию.

Порождающая педагогика в известном смысле возникла как альтернатива педагогике передающей. Это видно уже из сопоставления их названий. Постепенно в педагогической мысли появилось понимание, что человеку следует не просто передавать знания, необходимо способствовать тому, чтобы он их сам порождал, приходил к ним самостоятельно, вёл активный творческий познавательный поиск.

Первая известная и, надо признать, до сих пор непревзойдённая рефлексия по поводу необходимости и сущности порождающей педагогики принадлежит Сократу, которого уже современники называли «мудрейшим из греков». Более двадцати четырёх столетий назад он, как это следует из диалогов его ученика Платона, назвал свой педагогический метод майевтикой, то есть «повивальным искусством», искусством способствовать рождению знания у ученика.

Платон в своих диалогах подробно описал этот метод и раскрыл его суть. Майевтика Сократа основывалась на его убеждении, что для каждого человека истина есть то,

к чему он может прийти только сам, как бы извлекая истинное знание из глубины самого себя, рождая его. Поэтому Сократ не пытался передать своим слушателям готовое знание, а, опираясь на их потенциал и внутренние интенции через создание проблемных познавательных ситуаций, вёл своих собеседников к истине, помогая им как бы «родить» её, выступая в роли своеобразной духовной повитухи.

Таким образом, порождающая педагогика Сократа, суть которой в полном объёме выражена в метафоре «майевтика», в самом прямом смысле этого слова была направлена на то, что его ученик породил собственное знание. Это требовало от него значительных интеллектуальных, эмоциональных и волевых усилий, огромного духовного и душевного напряжения, связанного с преодолением распространённых ошибочных мнений, что способствовало подлинному развитию внутреннего мира человека, его качественному преобразованию в процессе образования, принятию порождённого, «вымученного» им знания как безусловно истинного, безусловно своего. Это знание оказывалось глубоко осмысленным, и не просто приемлемым для ученика, а абсолютно необходимым для человека, его породившего, прочно встроенным во внутреннюю структуру личности, неотъемлемым от породившего его сознания.

В основе порождающей педагогики лежит опора на внутреннюю самостоятельную активность ученика, который в идеале должен не пассивно (пусть, в идеале, даже и осмысленно) принимать то, что передаёт ему учитель, сколько творить, созидать сам, деятельностно участвовать в процессе собственного образования, по сути, конструируя собственный внутренний мир.

Порождающая педагогика, у истоков концептуализации которой стояли Сократ и Платон, развивалась на протяжении многих и многих веков. Её идеологами, хотя, может быть, и не всегда последовательными, были такие выдающиеся мыслители прошлого, как М. Монтень и Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и Г. Спенсер, Л.Н. Толстой и другие. Идеи порождающей педагогики с большим трудом проникали в массовое педагогическое сознание, в широкую практику образования.

Зримый поворот к идеалам и методам порождающей педагогики начался на Западе и в России в последней трети XIX в., когда мощный рывок сделало антропологическое знание, появилась экспериментальная психология и экспериментальная педагогика, возникла педология, как комплексная наука о ребёнке. Одновременно с этим переход к индустриальному обществу, резко обострившему проблему человека, с одной стороны, поставил перед образованием качественно новые задачи, а с другой — предоставил новые материальные и интеллектуальные возможности для развития школы всех уровней. В теории и практике образования на рубеже XIX–XX вв. началась так называемая педоцентристская революция, стремящаяся поставить ребёнка с его естественной активностью, реальными жизненными запросами и интересами в центр педагогического процесса, который всё более и более обращался к жизненному опыту детей.

Именно в это время порождающая педагогика на Западе получила концептуальное оформление и методическое воплощение в текстах и практике М. Монтессори и Г. Кершенштейнера, А. Феррьеера и Э. Кей, Г. Шаррельмана и Ф. Феррера-и-Гардия, Ф. Ганзберга и Л. Гурлитта, К. Уолборна и других теоретиков и практиков образования, которых традиционно относят к так называемой «реформаторской педагогике» и «новому воспитанию». В России порождающая педагогика в первой трети XX в. была представлена именами К.Н. Вентцеля и С.Н. Дурылина, С.Т. Шацкого и П.П. Блонского, А.С. Макаренко и др. На принципах и подходах порождающей педагогики в ту эпоху в различных странах мира осуществляли свою деятельность так называемые «школы труда» и «свободные школы», противостоящие традиционным «школам учёбы», которые преимущественно ориентировались на идеалы и методы передающей педагогики.

Одним из наиболее известных представителей порождающей педагогики конца XIX — первой половины XX в. был американец Д. Дьюи, являющийся самым влиятельным деятелем образования прошлого столетия. Именно он стоит у истоков метода проектов, ставшего одним из наиболее успешных, широко распространённых и полностью соответствующих духу и букве по-

рождающей педагогики способов обучения, применяемого практически на всех уровнях общего и профессионального образования. Впервые развёрнутое теоретическое обоснование метода проектов дал У. Килпатрик, который был ближайшим учеником, последователем и сотрудником Д. Дьюи.

В логике порождающей педагогики в современном зарубежном и отечественном образовании реализуется компетентностный подход. Федеральные государственные образовательные стандарты с их системно-деятельностным подходом, принятые в России в 2010–2011 гг., также ориентируются, хотя во многих случаях весьма непоследовательно и декларативно, на порождающую педагогику. На неё же по преимуществу ориентируется отечественное инновационное педагогическое движение, представленное сегодня значительным количеством инновационных школ.

Порождающая педагогика требует от учителей значительно большего профессионального мастерства, чем педагогика передающая. Она предполагает отказ от стратегии императивного воздействия на учеников в педагогическом процессе и преимущественного перехода к стратегии поддерживающего взаимодействия с ними. Само освоение содержания образования в рамках реализации подходов поддерживающей педагогики требует значительно большего времени, так как предполагает не усвоение «преподнесённых» учителем готовых фрагментов культуры, а активный познавательный поиск учеников, по возможности самостоятельно конструирующих собственные знания и отрабатывающих способы их практического использования и применения. При этом образовательный процесс оказывается значительно меньше предрасположенным к мелочной регламентации и жёсткому пошаговому планированию.

Преобразующая педагогика — явление значительно более позднее, чем рассмотренная выше передающая и порождающая педагогика. Её истоки лежат в понимании природы человека как активного, деятельного. Однако деятельностный подход, в раз-

личных 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.

Непосредственные истоки преобразующей педагогики просматриваются в идеях К. Маркса, впервые сформулированных им в 1845 г. в «Тезисах о Фейербахе». В этом произведении он, в частности, писал: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и изменённого воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан... Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»³.

К числу мыслителей, в дальнейшем оказавших значительное влияние на становление преобразующей педагогики, относятся, например, М. Хоркхеймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Э. Фромм, Ю. Хабермас, М. Фуко.

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.

³ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // <http://lugovoy-k.narod.ru/marx/03/01.htm>

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 деятельности. То есть, следуя логике К. Маркса, в преобразующей педагогике процесс образования человека и преобразования общества совпадает, становясь своего рода тем, что он называл в «Тезисах о Фейербахе» «революционной практикой».

Своё оформление преобразующая педагогика получила лишь во второй половине XX в. В этот период её развитие на Западе во многом было связано с достижениями так называемой «критической педагогики», к числу представителей которой относятся И. Иллич и П. Мак-Ларен, А. Жиру и М. Эппл, К. Молленхауэр и Х. Гамм, Э. Раймер и др.

Наиболее выдающимся представителем преобразующей педагогики был один из создателей и лидеров западной критической педагогики П. Фрейре. Он выдвинул, теоретически обосновал и практически реализовал положение об образовании угнетённых как их освобождении, посредством соединения образования с процессом осознания и поиском ими путей и способов решения социальных проблем.

Сегодня в России идеалы и подходы преобразующей педагогики реализуются, насколько это возможно, в практике так называемых «общественно-активных школ», выстраивающих свою педагогическую работу на основе включения учащихся в активную деятельность по преобразованию местных сообществ на основе демократизации их жизни.

Также идеи преобразующей педагогики явственно прослеживаются в разрабатываемой в последние годы теории демократической педагогики, концептуализирующей пути и способы образования в современном российском обществе субъектов демократии, стремящихся и способных жить согласно демократическим принципам

и нормам, а также стремящихся к демократическим преобразованиям общества и государства.

Следует признать, что передающая, порождающая и преобразующая педагогика по-разному решает задачи образования, воспитания, обучения подрастающих поколений. Однако, эти модели не исключают, а дополняют друг друга. Сами по себе они не являются ни «плохими», ни «хорошими». Они могут и должны применяться в различных педагогических ситуациях в зависимости от целей и возможностей учителя. При этом важно понимать, что преимущественная ориентация на ту или иную модель диктуется как теми образовательными идеалами, которые, в конечном счёте, определяют направленность педагогической деятельности, так и теми условиями и ресурсами, в которых осуществляется воспитание и обучение. □