

Богданова В.О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // Философия образования. 2012. № 5. С. 41-46.

УДК 101.3

Богданова Вероника Олеговна – ассистент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»; 454080, Челябинск, пр. Ленина, д. 69.

E-mail: verovictory@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТИВИЗМ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК АДАПТАЦИЯ *

В.О. Богданова (Челябинск)

В статье раскрываются основные принципы педагогического конструктивизма, и обосновывается идея эффективности его применения в теории и практике образования. С точки зрения конструктивизма образование – естественный адаптивный процесс. Адаптация субъекта к условиям окружающего мира выражается в решении жизненно важных задач. Конструктивистский подход в образовании формирует определенный тип поведения и связанную с ним типологию мышления «на результат» в его практическом приложении к будущему. Он ориентирован на формирование хорошей привычки к позитивному восприятию действительности, к открытости всем способам деятельности в ней, т.е. на активную жизненную позицию.

Ключевые слова: субъект, познание, конструктивистское философствование, адаптация.

PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVISM: EDUCATION AS ADAPTATION

V.O. Bogdanova (Chelyabinsk)

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» в форме гранта ректора ЧГПУ № УГ – 01/12/А.

In article the basic principles of pedagogical constructivism reveal, and the idea of efficiency of its application locates in the theory and practice of education. Constructivism considers education as natural adaptive process. Adaptation of the subject to conditions of world around is expressed in the solution of the vital tasks. The constructivist approach in education forms a certain type of behavior and the related typology of thinking «on result» in its practical annex to the future. It is focused on formation of a good habit to positive perception of reality, to openness to all ways of activity in it, i.e. on an active living position.

Keywords: subject, knowledge, constructivist philosophizing, adaptation.

Традиционная система образования, основанная на сложной иерархии ценностей прошлого, препятствует гибкому реагированию на новые требования жизни, возникающие перед субъектами образования. Заложенный в образовании принцип подготовки учащегося к жизни реализуется во многом без учета новых реалий. Традиционное образование не «погружает в реальность», а наоборот, изолирует учащегося от реальности, замедляя тем самым процесс его духовного развития, формируя знания и представления, идущие вразрез с жизненным опытом.

Есть множество причин, снижающих эффективность образования и адаптивность его субъектов к современным условиям жизни. Одной из главных является, на наш взгляд, особая поведенческая реакция представителей традиционной системы образования на интенсивный процесс расширения информационного поля современной культуры, обусловленный развитием коммуникативных средств и технологий. Оказываясь в сложной, но, тем не менее, вполне предсказуемой ситуации, субъект, зараженный «вирусом» традиционно образования, не способен оперативно переучиваться, выделять из системы наук те базисные знания, которые станут основой для решения новых нестандартных задач. Для него прирост знания – это экстенсивный, а не интенсивный процесс.

Корень этой проблемной ситуации лежит в отношении традиционной системы образования к знанию. Знание воспринимается как сакральная

ценность, которая просто провозглашается и безоговорочно принимается во имя него самого. Такой формализованный подход к знанию, как правило, не отвечает индивидуальному опыту субъекта, приводит не только к забыванию якобы усвоенного содержания учебного материала, поскольку знания не подтверждаются опытом, но и формирует опасные тенденции самоуспокоенности по поводу того, что «если что-то знаешь, то это когда-нибудь пригодится».

Однако согласно известной сентенции, подлинное образование – это то, что остается, когда все выученное забывается. Если представить образование как систему моделей мира и поведения, среди подсистем которой можно выделить знания, умения, навыки и т.п., то поскольку в системе отношения между элементами, т.е. структура целого важнее, чем элементы, взятые по отдельности, потеря даже большого массива данных (например, знаний) практически не приносит ущерба целостности образования. Поэтому более значимым является не запоминание конкретных знаний, а улавливание познающим субъектом отношений между элементами системы, на основе которых может изменяться и организовываться новая целостность. В качестве отношений мы понимаем не только установление связей между явлениями, когнитивными структурами индивидуального опыта, но и формирование адаптивных и менее затратных способов взаимодействия с окружающим миром, в процессе которого обогащаются когнитивные структуры субъекта.

В силу отрыва традиционной системы образования от самого процесса жизни и развития в образовательных программах, как правило, совсем не уделяется внимания становлению знания. Современные научные теории догматически провозглашаются оплотом истины, хотя они, по сути, представляют собой конструкцию, которая возникла конвенционально и лишь со временем закрепились в виде научных парадигм или научно-исследовательских программ. Отсутствие осознания, что наука не просто прирастает кумулятивно, а является процессом непрерывного

конструирования, идущего путем проб и ошибок, ведет к укреплению позиций наивного (метафизического) реализма в сознании субъектов образования, не способствует развитию, а наоборот замедляет процесс мышления, формирует поверхностные представления о мире и о человеке.

У учащихся школ или вузов спектр поля деятельности и опыта весьма узок, следовательно, необходимо его расширять. Однако в рамках традиционной системы образования происходит обратное. Как известно, самый распространенный способ приобретения знаний, предлагаемый традиционной системой образования – внимание, слушание, понимание, воспроизведение. Поэтому учащиеся не способны критически оценить значимость и применимость знаний, поскольку традиционная образовательная система, по сути, формирует лишь убежденность и веру. Акт веры направлен не на само добывание знания (удивление, сомнение, поиск), а на его усвоение (аргументацию, доказательность, оправдание). Главным образом он базируется на авторитете преподавателя или авторитете научной парадигмы, что позволяет вновь и вновь вершить «ритуал» традиционного образования.

Еще Д. Юм установил, что всякая вера «в факты», на котором основывается любое знание о мире, базируется на каком-нибудь объекте, имеющемся в памяти или восприятии, и на привычном соединении его с каким-нибудь другим объектом. Подобная вера с необходимостью возникает, когда ум поставлен в указанные условия. Все эти операции представляют собой разновидность «природных инстинктов», которые не могут быть ни порождены, ни подавлены рассуждением или каким-либо мыслительным и рассудочным процессом [1, с. 42]. Как писал Л. Витгенштейн: «На каком основании я доверяю учебникам по экспериментальной физике? У меня просто нет оснований не доверять им» [2, с. 113]. Субъекту невероятно трудно отказаться от познавательных привычек, особенно когда они целенаправленно формируются, начиная с самого раннего периода развития в процессе воспитания и образования. Это настолько укоренено в

традиционной системе образования, что даже сам способ построения образовательной программы, приобретение знаний является, по сути, процессом формирования и закрепления этих устойчивых привычек.

На наш взгляд, такие привычки не способствуют, а препятствуют адаптации субъекта к новым условиям жизни. Образование сводится к пассивному запоминанию учебного материала. Учащийся становится не активным и заинтересованным субъектом познания, а пассивным объектом процесса обучения, который привыкает получать готовые знания как суррогат реальности вместо самой реальности. В такой системе образования эффективность познавательной деятельности определяется количеством правильных ответов на заранее поставленные вопросы. В такой системе знания – только набор сведений по исследуемой теме, где нет места гибкости мышления, элиминируется любая творческая активность субъекта. В качестве результата образования субъект получает «фиктивно-демонстративный продукт», который совсем не согласуется с его жизненным опытом, воспринимается как отчужденный. Таким образом, традиционное обучение превращает учащихся в послушных исполнителей чужой воли. Они обладают определенной суммой знаний, применяемых в типовой ситуации, которые могут быть абсолютно бесполезными в реальных жизненных нестандартных ситуациях. «Продуктом» такой образовательной системы являются индивиды не способные к самостоятельным взвешенным решениям, к поиску выхода из сложных проблемных ситуаций, которые «подбрасывает» жизнь, не умеющие по-настоящему учиться и переучиваться.

Конечно, в настоящее время выработано множество альтернатив традиционной системе образования. Все эти альтернативы можно объединить по ряду устойчивых признаков и отнести к одному широкому направлению, именуемому нами «педагогическим конструктивизмом». Истоки педагогического конструктивизма можно отнести к концу XIX века, когда, например, в системе образования США происходит «революционный переворот», который привел к обновлению американской философии

образования. В это время происходит активный процесс «переключения парадигмы» от философии бихевиоризма, который доминировал в педагогике США, к новой философии конструктивизма [4, с. 56]. Конструктивистский подход в педагогике складывается на основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии и психологии, которые дали новый взгляд на процесс мышления, познания и деятельности субъекта: Ж.Пиаже и Л.С.Выготский (генетическая эпистемология), Д.Дьюи (прагматизм), Г.П.Щедровицкий, А.Н.Леонтьев, Э.В.Ильенков, В.П.Зинченко, М.А.Розов (деятельностный подход), К.Роджерс (личностно-центрированный подход) и др.

Рассмотрим основные философские идеи, на которых базируется педагогика конструктивизма. Главная отличительная черта конструктивистского философствования состоит в том, что реальность представляется не как то, что дано изначально, а как то, что еще нужно установить, обнаружить. Это загадка, требующая своей разгадки. Это открытая динамичная система со свойствами неустойчивости и эмерджентности.

Таким образом, целью познания с точки зрения философского конструктивизма является формирование конструкторов феноменальной действительности, адаптированных к условиям окружающей среды. Идею познания как процесса адаптации мы рассматриваем как первостепенную для педагогического конструктивизма. Адаптация субъекта к условиям окружающего мира выражается в эффективности решения жизненных задач. Согласно Д. Дьюи, обучение является не подготовкой к жизни, а собственно жизнью в ее особой форме, поэтому важно формировать у детей навыки выработки конкретных решений, а не забивать их головы готовыми знаниями [3]. Подлинное образование, по мысли Дьюи, заключается в получении знаний в процессе «делания», а актуальность знаний определяется его вкладом в «становление системы внутренней личностной ориентации», поэтому познание заключается не в установлении истин, а в решении

проблемных ситуаций [3]. Истина не есть пассивное и беспристрастное отражение реальности, она – гарант надежности опыта субъекта, результат его умственной работы, волевых усилий и эмоциональных переживаний, обостряющих чувство жизни и дающих возможность предсказывать будущие события и быть к ним готовым. Таким образом, знания – это не цель, а средство, инструмент для решения жизненных проблем.

Так называемый «теоретический материал», который предлагается учащимся для запоминания, эти «итоги чужих открытий», «кратчайшие пути к знанию» и т.п., не представляет собой никакой ценности, если «застывает на полпути» и не ведет к личностному пониманию и практическому использованию. Представление о гипотетичности любого знания, проходящего процедуру установления и проверки опытом, позволяет построить образовательный процесс наподобие исследовательской деятельности ученого. Учащиеся, как и ученые, выдвигают и проверяют альтернативные гипотезы о мире и приходят к собственному пониманию изучаемых явлений, осваивают новые способы отношения к действительности, новые пути и средства для получения знаний, что намного важнее, чем сами эти знания. Таким образом, с точки зрения педагогического конструктивизма, ценность представляет именно процесс познания, а не его результат – истина. Конечно, истина тоже ценна, но не в качестве кем-то и когда-то установленной данности, а в качестве успешного итога проделанной работы, в качестве собственного открытия. Поскольку знание не есть пассивное отражение реальности, а совокупность опыта, ценность его заключается как раз в его субъективности, а не объективности. В данном контексте под субъективностью понимается возможность субъекта сознательно влиять на процесс конструирования, «собирания» мира в целостную картину и умение в ней ориентироваться для оптимального достижения поставленных перед собой целей.

В педагогике конструктивизма существенно пересматривается роль преподавателя в познавательном процессе. Он сам является конструктором.

Его роль продолжает быть главной, но она становится «невидимой». Являясь организатором процесса обучения, он управляет не мыслями и деятельностью учащихся, а создает благоприятную среду для активизации этой мыследеятельности. Он создает благоприятные условия для раскрытия индивидуальных способностей каждого учащегося, помогая личности «встать на ноги» и обрести собственный опыт мысли и деятельности, не передавая при этом знания, модели, алгоритмы и способы решения проблем в готовом виде и не направляя этот процесс по «единственно верному», т.е. привычному для него пути, а помогая учащемуся двигаться своим путем, помогая ему почувствовать уверенность в себе, поверить в свою успешность, быть свободным в своих поступках и ответственным за свои решения. В результате познающий субъект конструирует мир собственного опыта. Отношения между учащимся и преподавателем представляет собой единую целостную систему, с равноправными (в смысле влияния на существование и целостность системы) подсистемами-субъектами «учитель» и «ученик».

Подход в практике образования, основанный на познавательной активности субъекта, способствует открытости субъекта миру, его стремлению наполнить опыт новым содержанием. Построение обучения, исходя из интересов субъекта и его опыта, приводит к пониманию практической роли научных знаний. Знакомство с наукой может происходить только посредством вовлечения прошлого опыт учащегося, его сопоставления и критического пересмотра в сравнении с новой системой научных знаний, что помогает в конечном итоге расширить и упорядочить «пространство» и содержание его прошлого опыта. Поэтому, на наш взгляд, в качестве методологической основы образования следует рассматривать «деятельностный подход», полностью соответствующий основным принципам философского конструктивизма.

Применительно к образовательной сфере деятельностный подход делает акцент на том, что индивид не просто познает внешний мир, он главным образом познает особенности и закономерности своего

собственного саморазвития, самоопределяется. Процесс познания, по сути, ограничивается личным опытом индивида. Разумно предположить, что именно этот опыт и следует взять за основу учебного процесса в школе или вузе. Посредством опыта происходит постоянная реконструкция мира во внутренней активности и реакциях, которые базируются на выборе субъекта. Выбор же диктуется определенными потребностями человека. Эти потребности чрезвычайно разнообразны, но самое главное – они иерархичны. Высшие в этой иерархии потребности «подтягивают», перенастраивают под себя низшие. За счет этого и происходит постоянное саморазвитие и самоопределение личности. Если же этого развития не наблюдается, значит – потребности определены слишком узко, чересчур «приземлены». Они сковывают личность, занижают планку ее развития. Как писал А. Маслоу: «Если вы намеренно собираетесь быть чем-то меньшим, чем вы можете быть, я предупреждаю вас, что вы будете несчастны всю свою жизнь. Человек нуждается в чем-то большем, чем он сам, чему он мог бы посвятить себя» [5, р. 36]. В глубинах Я таится источник творчества, уникальность индивида. Необходима благоприятная среда для свободного выявления этого «внутреннего Я». Познание с точки зрения деятельностного подхода – это формирование своего собственного свободного взгляда на мир.

Таким образом, процесс обучения с точки зрения педагогического конструктивизма может протекать нелинейно и сам учащийся может управлять данным процессом. Характер обучения определяют интересы познающего субъекта. Преодоление отчуждения личности в образовании возможно только посредством развития способности к адаптации, являющейся предпосылкой осознания и обретения личностью свободы. Поэтому в процессе обучения необходима свобода выбора, дающая возможность широкого применения различных форм самостоятельной работы, ведущей к выработке субъектом индивидуальной траектории образовательного процесса. Преподаватель-тьютор организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, стимулирует и

поощряет их творческую активность. Субъект тем самым формирует и применяет необходимые когнитивные компетенции в контексте тех или иных жизненных ситуаций, нарабатывая опыт постановки, анализа и решения познавательных и мировоззренческих проблем и задач.

Конструктивистский подход в образовании позволяет целиком сосредоточиться на формировании компетенций, дающих субъекту осознание собственной свободы, значимости ответственного и продуманного решения, выбора, поступка. Значимым также является установление связей между явлениями мира и когнитивными структурами индивидуального опыта, которые формируют адаптивные и менее затратные способы взаимодействия с окружающим миром. Поддержание адаптивности когнитивных структур происходит через формирование устойчивых привычек мышления, рефлексии, умения владеть собой, разумно, экономно и максимально эффективно использовать все свои компетенции для решения тех или иных жизненно важных проблем, умения учиться и переучиваться. Адаптация, приводящая к достижению гармоничного «устойчивого равновесия» в отношении окружающей среды, позволяет через различные формы коммуникации реализовать во всей своей полноте интеллектуальный и духовный потенциал личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Борисов С.В.** Образование «по причине» или образование «по привычке»: что остается, когда все выученное забывается? // Дэвид Юм и современная философия: Материалы конференции. – М.: Альфа-М, 2011. – Т. 6. – С. 39-43.

2. **Витгенштейн Л.** О достоверности // Вопросы философии. – 1991. – № 2. – С. 67-120.

3. **Дьюи Дж., Дьюи Э.** Школы будущего [Электронный ресурс]: // Народное образование. – 2000. – № 8. URL :

http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm (дата обращения: 25.05.2012).

4. **Чошанов М.** Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.

5. **Maslow A.** The farther reaches of human nature – N.Y.: Viking Press, 1971. – 407 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фамилия, имя, отчество (полностью): Богданова Вероника Олеговна

Ученая степень: -

Ученое звание: -

Место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация):
кафедра философии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Занимаемая должность: ассистент

Почтовый адрес с указанием индекса (домашний, рабочий): 456318,
Челябинская область, г. Миасс, ул. Вернадского 52-71; 454080, г. Челябинск,
пр. Ленина, 69.

Телефон: 89507363893

e-mail: verovictory@mail.ru