

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- *Возможность конструктивистского подхода в образовании*
- *Конструктивистский подход к обучению*

УДК 37.013+378

Возможность конструктивистского подхода в образовании

В. А. Герасимова, методист

В статье делается первичная попытка методического анализа конструктивистского подхода к обучению, предлагаемого Глазерсфельдом. Автор пытается оценить продуктивность идей Глазерсфельда, насколько предлагаемое им понимание знания и следствия такого понимания знания применимы в педагогике высшего образования Беларуси.

The Possibilities of Constructivist Approach in Education

V. Herasimava, methodologist

A primary attempt at the systematic analysis of the constructivist approach to the teaching, proposed by Glasersfeld, is made in the article. The author attempts to estimate the productivity of the Glasersfeld's ideas and their applicability for pedagogy of higher education in Belarus.

Эта небольшая заметка является введением к статье американского психолога-исследователя Эрнста Глазерсфельда «Конструктивистский подход к обучению». Мы не ставим своей целью осуществить детальный анализ этой статьи или в целом конструктивистского направления, не будем вступать в полемику с автором. Наша задача скорее видится в выстраивании определенного режима чтения текста Глазерсфельда, сквозь призму того, насколько предлагаемое им понимание знания и следствия такого понимания применимы в педагогике высшего образования.

На первый взгляд Глазерсфельд удивителен: будучи научным сотрудником института бихевиористских исследований, он начинает критически относиться к бихевиористской традиции, по крайней мере в том, что касается реальности обучения и образования. Ведь именно из-за доминирования данной традиции, по его мнению, складывается то неутешительное положение дел в обучении, которое он отмечает: некоторые дети, окончивая школу, не умеют читать и писать, оперировать числами и математическими понятиями, в лучшем случае они умеют давать правильные ответы на стандартные вопросы, поставленные учителями или проверяющими.

Сама проблематизация образования представляет собой очень важную, необходимую работу для того, чтобы, с одной стороны, сделать практику образования рефлексивной и беспокоящейся о своих основаниях, методах и результатах, с другой стороны, чтобы эта практика образования стала

доступной для изменения, когда это признается необходимым. Как ставить вопросы об образовании, на что обращать внимание: на педагогические методы, на ситуацию взаимодействия учитель—ученик, на личностные особенности учителя или ученика, на стиль обучения или стиль учебной деятельности?

Ключевое понятие, с которым Глазерсфельд подходит к анализу обучения, — это понятие знания. Анализируя, с каким знанием готова работать и работает бихевиористская традиция в обучении, он ставит под сомнение абсолютную эффективность, уместность такой трактовки знания и соответствующих ей практик передачи знания в образовании.

Как отмечает американский социальный психолог, представитель социального конструкционизма К. Дж. Джерджен, любую образовательную практику, или практику обучения, можно анализировать с точки зрения тех представлений о знании, которые она реализует. «Практики образования обычно связаны с сетью допущений, т. е. с рядом исходных верований, касающихся природы человеческих существ, их способностей и их отношений с миром и друг с другом. В случае образования, возможно, ключевым является понятие знания. Каким образом мы определяем или концептуализируем знание так, что образовательные процессы становятся желательными или обязательными; что представляет собой знание, диктующее предпочтение одних образовательных практик другим? Очевидно, несовпадающие концепты

знания будут вести к различным взглядам на образовательный процесс» [1, с. 116]. Для этого, собственно, и нужна рефлексивная работа по исследованию, анализу различных практик обучения и выстроенных на их эпистемологической основе конкретных учебных программ, реализующихся в классах и аудиториях. Это значит, что педагогические отношения, характеристики педагога как субъекта педагогической деятельности, учащегося как субъекта учебной деятельности, методы преподавания являются вторичными, или производными по отношению к базовым допущениям, которые вырабатываются в отношении знания. С этой позиции можно говорить о стольких типах обучения, сколько существует представлений о знании.

Какое действие пытается осуществить Глазерсфельд? Он пытается поставить под сомнение самоё основу педагогической практики, те принципы, которые ее составляют, структурируют и воспроизводят с минимальными изменениями из поколения в поколение.

Знание, критикуемое Глазерсфельдом, является знанием целостным, абсолютным, «объективистским», не зависящим ни от условий, в которых оно было получено, ни от методов его производства. «В этой традиции знание должно было бы представлять реальный мир, полагаемый сущим, отдельным и независимым от познающего; и только то знание следует считать истинным, которое правильно отражает этот независимый мир» [2]. Нам кажется, что в данном случае речь может идти о критике Глазерсфельдом своеобразной энциклопедической установки в отношении обучения, описанной канадским исследователем образования М. Гиглингом [3, с. 85], которая выражается следующими утверждениями:

- знание приобретается систематически, преследуя цель получения багажа знаний;
- школа является основным местом приобретения знания в самых различных областях;
- школа является местом передачи универсального знания, а запоминание является основным процессом в обучении;
- основными ценностями являются память, понимание, желание знать, уважение авторитетов;
- необходимое и полезное знание находится в учебных программах;
- логика образования равна логике обучения: знание предварительно упорядочено преподавателем.

Как же видит Глазерсфельд свою задачу? Он считает необходимым сделать отношение со знанием более ситуативным, прагматичным, локальным, внести в знание социокультурный контекст его создания и применения. Таков конструктивистский подход к знанию и, соответственно, обучению, который, с точки зрения Глазерсфельда,

может решить часть проблем, стоящих перед академическим сообществом.

В этом его позиция близка позиции П. Бурдые, который говорит, что необходимо изучать в школе не только конкретные знания, но историю, контекст их создания. Знание проявляется в контекстуальном аспекте, оно локально и ситуативно, и таковым его нужно понимать и изучать. Введение в учебный процесс культурологических или научных контекстов того или иного знания становится особой педагогической задачей. Бурдые пишет: «Единственное универсальное основание, которое можно придать культуре, находится в признании с ее стороны произвола, которым она обязана своей историчности: нужно выявить этот произвол и разработать необходимый инструментарий (предоставляемый философией, филологией, этнологией, историей или социологией) для понимания и признания других форм культуры. С этого момента появляется необходимость поднимать исторические корни любого произведения культуры, включая и научную работу. Среди возможных функций исторической культуры (национальная интеграция, понимание существующего мира, вторичное присвоение генезиса науки) одной из наиболее важных, с этой точки зрения, является вклад, который она может внести в обучение толерантности посредством открытия разнообразия и солидарности между цивилизациями» [4].

Однако позиция, с которой Глазерсфельд говорит в данной статье, хоть и поднимает вопросы, связанные с обучением, не является ни педагогической, ни методической. Вопросы, затрагиваемые Глазерсфельдом, темы для дискуссии являются скорее исследовательскими. Они выражают точку зрения исследователя на то, что происходит в аудитории. «Розалин Драйвер (Rosalind Driver), Райндер Бьют (Reinders Buit), Генрих Бауэрсфельд (Heinrich Bauersfeld) и Пол Кобб (Paul Cobb) могут говорить о преподавании исходя из собственного опыта, в то время как я никогда не преподавал ни один из тех предметов, в которых читатели являются экспертами», — он не педагог, как признается сам [2]. Поэтому статья представляет собой не столько размышление ученого по поводу образования и обучения, сколько своеобразный манифест конструктивистского подхода к обучению и приглашение к дискуссии по поводу его оснований.

Язык манифеста, относительно сухой, последовательный, с примерами и предложениями для обучения, тем не менее кажется удачным с той точки зрения, что он последовательно, целостно и аргументированно презентует нам конструктивистский подход в целом, его отношение со знанием и некоторое видение практики обучения, построенной на представленных им основаниях. Нам, читателям, в малой степени знакомым с этим

подходом (к сожалению, не так много работ этого направления можно найти на страницах наших журналов или книг), предоставляется возможность выстроить на основании данной статьи теоретическую позицию Глазерсфельда и сформировать собственное отношение к положениям конструктивистского подхода, что может быть полезно как для исследовательской, так и педагогической практики. Нам кажется, что в конструктивистском подходе к обучению кроется огромный потенциал, с которым надо бережно обращаться: ведь задачи, которые он ставит, — интересные и реально достижимые.

Образование — одна из наиболее благодарных, на наш взгляд, и популярных областей применения конструктивизма. Глазерсфельд обсуждает в статье лишь общие принципы построения образовательной практики на основе конструктивизма. Ключевыми для обучения и образования, с этой точки зрения, являются концептуальные структуры как организующие и структурирующие мышление учащегося, с которыми взаимодействует преподаватель и на основе которых ученик выстраивает субъективную картину, субъективные конструкции реальности. Конструктивистский подход к обучению, таким образом, переносит акцент со знания, его передачи и усвоения на ученика, развитие его субъективной реальности, богатство отношений, которые учащийся может реализовывать по отношению к различным объектам мышления. Педагогические усилия при этом направлены на «достижение у студента жизнеспособной модели размышления» по поводу того или иного объекта.

Понятно, что такой предмет учебного взаимодействия, как субъективные конструкции реальности, задает иные критерии для оценивания эффективности учебного воздействия, иные категории описания и анализа происходящего. Это уже не правильные ответы на поставленные вопросы, но проверка субъективных конструкций, выстроенных учащимися в ходе обучения, на предмет их логичности, уместности, жизнеспособности в различных контекстах. То есть это не готовое знание, но вырабатываемое в процессе обучения, к которому применяются те же критерии оценки, что и к другому знанию. «Наиболее важное состоит в том, что общепринятое понятие «истины», как правильного представления о состояниях или событиях внешнего мира, заменено понятием «жизнеспособности». Для биолога живущий организм жизнеспособен до тех пор, пока ему удастся выжить в своей среде. Для конструктивиста концепции, модели и теории жизнеспособны, если они доказывают свою адекватность в контекстах, в которых были созданы. Жизнеспособность, в отличие от истины, относительна и взаимосвязана с контекстом целей и задач. Но эти цели и задачи не

ограничены чем-то конкретным или материальным. Например, в науке, кроме цели решения определенных проблем, имеется цель построения настолько последовательной модели эмпирического мира, насколько это возможно» [2].

Глазерсфельд выстраивает поле для обсуждения проблем образования в пространстве «тренинг — обучение». Понимая под тренингом лишь научение студентов правильному реагированию на определенные стимулы, он идет дальше в своем понимании образования — в пространство смысла, логики, субъективной реальности студента. Преподаватель скорее на этом поле превращается, используя словарь психотерапии, в психотерапевта, который слушает студента, разговаривает с ним и тем самым меняет его внутренний мир, что Глазерсфельд и обозначает термином *образование*. Итак, объектом педагогического воздействия, с точки зрения конструктивистского подхода, служат концептуальные структуры. Их изменение отражает саму суть образовательного процесса. В этом случае изменяется и сама структура педагогического действия — «преподаватель должен слушать студента, интерпретировать то, что студент делает и говорит, и пытаться воссоздать «модель» его концептуальных структур. Это, конечно, не очень надежное предприятие. Но без него любая попытка изменить концептуальные структуры студента может стать не более чем болезненным или бесполезным делом» [2]. В традиционной образовательной практике, реализующей принципы бихевиоральной психологии, основной акцент ставится на закреплении. У Глазерсфельда основной смысл обучения — в размышлении; основной предмет интереса и реальность учебного процесса — в том, как человек мыслит, из чего он исходит, к чему и каким образом приходит. При таком подходе задача передачи конкретного знания не совсем актуальна, и она не может быть решена в полной мере; сам подход ориентирует на создание систем, которые могли бы впоследствии самостоятельно производить знание: скорее это продуктивное взаимодействие, нежели репродуктивное действие.

Реализация такой практики обучения, как, наверное, и любой другой, возможна лишь при условии того, что у учащегося наличествует желание учиться, что у него есть вопрос, на который он хочет с помощью учителя найти ответ, или, иными словами, он способен на «саморегуляцию». Необходимо присвоить проблему, вопрос (не важно, чей он изначально, преподавателя или самого учащегося) — только тогда может создаваться необходимая среда для обучения. «С точки зрения конструктивистской перспективы обучение не является феноменом „стимул — реакция“. Оно требует саморегуляции и формирования концептуальных структур через размышление и абстракцию» [2].

Конструктивистский подход в образовании требует особых усилий как со стороны преподавателей, так и со стороны учащихся. Учиться за студентов преподаватель не может, но именно его усилиями создается или должна создаваться образовательная среда, которая бы способствовала образовательным изменениям студента.

Ключевой термин, на который, как нам кажется, преподавателю необходимо обращать внимание, — это смысл. Студент будет предпринимать какие-то действия, связанные с обучением, только если они имеют для него какой-то смысл. Тогда для преподавателя становится важным переход от относительно бесполезных для студента заявлений — «профессионал должен это знать» — к действиям, к созданию контекста, в котором это знание могло бы приобрести для него смысл. Субъективный смысл, с этой точки зрения, является не условием учебного процесса, но результатом работы; это есть продукт совместной деятельности преподавателя и учащегося. Учебный процесс, реализующий конструктивистские принципы, позволяет переносить ответственность за обучение с преподавателя на студента. Только в этом случае может реализоваться принцип: «Чтобы решить проблему разумно, сперва нужно взглянуть на нее как на свою собственную. То есть нужно рассматривать ее как нечто затрудняющее продвижение к цели» [2]. Однако на практике любой преподаватель знает, как это нелегко. Тем не менее, конструктивизм позволяет поставить вопрос о субъективной реальности, конструируемой человеком в процессе обучения посредством того знания, которое ему предоставляется, и вопрос о смысле, осмысленности своих учебных действий. Такое возможно лишь при относительно индивидуализированном обучении. В университетской аудитории с сотней слушателей внедрение такой практики кажется затруднительным. Однако выполнение студентами курсовых и дипломных проектов, направленных на формирование у студентов научного типа мышления, — это вполне реальная возможность реализовать некоторые принципы предлагаемого подхода на деле.

Примером воплощения конструктивистского подхода к обучению может служить аллостерическая модель, сконструированная швейцарским педагогом А. Жиорданом (Лаборатория дидактики и эпистемологии, Университет Женевы). В качестве основных концептуальных структур он полагает имеющиеся у учащегося концепции, понимаемые им как способ специфической экспликации, посредством которого учащийся (ребенок или взрослый) декодирует информацию, и с этими концепциями имеет дело педагог в процессе обучения. «Всякий раз, когда имеет место понимание какой-либо модели или присвоение понятия, его

ментальная структура полностью перестраивается. В этом смысле обучение не может быть результатом процесса передачи знаний, чаще всего представляемого в единственном значении этого слова — от учителя к ученику ...Процесс присвоения знания является результатом процесса трансформации концепций, где основным действующим лицом является сам учащийся и только он сам. Приобретение знаний предполагает *действие по переработке*, в котором учащийся, сталкиваясь с новой информацией и своими наличными знаниями, продуцирует новые значения, более пригодные для решения им же самим сформулированных проблем» [5]. В качестве основной стратегии педагогического взаимодействия у А. Жиордана выступает конструирование педагогических сред, организация проектной деятельности учащихся, в которой, собственно, могла бы происходить выработка и проблематизация приобретенного знания, проверка концепций на жизнеспособность путем столкновения их с реальностью, с учебной литературой и концепциями других учеников.

Основной вклад, который внес Глазерсфельд в теорию знания и, возможно, в педагогическую теорию, — это введение контекстуальности, ситуативности в область социального и педагогического мышления. Говоря об адаптивности знания, нельзя не сказать об его абсолютности, вневременности, внеситуативности. Глазерсфельд обращает наше внимание на понятие контекста, в котором то или иное знание обретоно и в отношении которого оно может быть уместным. Теории, концепции, модели уместны лишь в «контексте целей и задач», в которых они были выработаны, и если знание адаптивно, то оно живо.

Список цитированных источников

1. Джерджен, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Дж. Джерджен // Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Дж. Джерджен; пер. А. М. Корбута. — Минск, 2003.
2. Glasersfeld, E. von. A Constructivist Approach to Teaching / E. von Glasersfeld // Constructivism in education / ed. by L. P. Steffe, J. Gale. — Hillsdale, 1995. — P. 3–15.
3. Gigling, M. La structuration des représentations socioprofessionnelles de futures enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement / M. Gigling // Les représentations sociales: des méthodes de recherche aux problèmes de société. — Québec, 2001.
4. Bourdieu, P. Propositions pour l'enseignement de l'avenir / P. Bourdieu // Paideia [Electronic resource]. — Mode of access: <http://s.huet.free.fr/paideia/diaphorai/colfce.htm>. — Date of access: 10.01.2009.
5. Giordan, A. Le modèle allostérique et les théories contemporaines de l'apprentissage / A. Giordan // A. Giordan et autres. Conceptions et connaissances [Electronic resource]. — Mode of access: http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm. — Date of access: 10.01.2009.

Дата поступления статьи в редакцию: 22.02.2009 г.