

УДК 37.01:001.8

Конструктивистские идеи в педагогике: от адаптации к свободе*

Богданова Вероника Олеговна

Аспирант кафедры философии,
Челябинский государственный педагогический университет,
454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 69;
e-mail: verovictory@mail.ru

Аннотация

Низкая эффективность образования обусловлена тем, что в его основе находятся метафизические философско-методологические принципы. Философской основой эффективного образования являются идеи конструктивизма. Педагогический конструктивизм рассматривает образование как естественный адаптивный процесс. Адаптация субъекта к условиям окружающего мира выражается в решении жизненно важных задач. Однако образование как процесс адаптации – это лишь средство для его главной цели – осознания индивидом своей свободы.

Ключевые слова

Философия образования, конструктивизм, сознание, познание.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках проекта № 2011-1.3.2-303-013-018 «Конструктивистские модели философствования: гносеологический анализ» по ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Введение

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 учёта 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.

Школы и высшие учебные заведения похожи на лаборатории, в которых в искусственно созданных условиях проводится опасный эксперимент по внедрению в умы учащихся неких «знаний, умений и навыков», которые могут применяться только в данных лабораторных условиях. С помощью этого формируются устойчивые стереотипы мышления и привычки, ведущие по меньшей мере или к снижению «аппетита» к новому знанию, или вообще к «атрофированию» способности к самостоятельному исследовательскому поиску. В чем же причина того, что этот опасный эксперимент все ещё продолжается?

На самом деле причин, снижающих эффективность образования и адаптивность его субъектов к современным условиям жизни, множество. 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, заражённый «вирусом» традиционного 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 неё самой. 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 остаётся, когда всё 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. Главный недостаток традиционного образования Ж.Ж. Руссо определил одной фразой: «Мы учим о вещах вместо того, чтобы знакомить детей с

взаимоотношениями самих вещей. Вы воображаете, что показываете ребёнку мир; на самом деле он знакомится лишь с картой»¹.

Метафизическая онтология традиционной системы образования

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 путём проб и ошибок, ведёт к укреплению позиций наивного (метафизического) реализма в

1 Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm.

сознании субъектов образования, не способствует развитию, а замедляет процесс мышления, формирует поверхностные представления о мире и о человеке.

Метафизические представления о реальности как очевидной данности являются устойчивым психологизмом, от которого очень сложно освободиться, поскольку он гармонично сливается с «ландшафтом» повседневности. Представления о мире в рамках «естественной установки» с разной степенью наивности разделяют и учёный старой закалки, и доверчивый ребёнок, а сама эта «естественная установка» формируется всей системой традиционного образования. По мысли Х. Патнэма, метафизический реализм можно свести к следующим положениям:

1. Мир состоит из некоторой фиксированной совокупности независимых от сознания объектов.

2. Истина – есть знание, соответствующее внешним предметам.

3. Истина независима от позиции «наблюдателя».

4. Существует единственное истинное описание реальности².

2 Джохадзе И.Д. Прагматический реализм Хилари Патнэма // Философские науки. – 2011. – № 4. – С. 112-127.

Таким образом, метафизический реализм предполагает наличие представления о некоем Абсолюте (или «внешнем мире», или Боге), существующем отдельно от сферы опыта познающего субъекта. Конечно, вполне понятно и оправданно стремление человека познать истину «в последней инстанции», стремление дать «объективное» описание мира без наложения на него черт субъективности. Однако любое описание мира невозможно без наблюдателя, а его позиция не может быть «взглядом из ниоткуда». Субъект всегда лежит в основе картины мира, он её конструирует. Учёный – не исключение. Он отдаёт предпочтение определённым научным теориям, которые, в свою очередь, согласуются с его более ранними представлениями и установками опыта. Выбор модели реальности обусловлен когнитивным опытом субъекта, и в тоже время является актом веры в истинность данных опыта.

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 распространённый 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 убежденность и веру. Акт веры направлен не на само добытие 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.

Ещё 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 процессом³. Как писал Л.

3 Борисов С.В. Образование «по причине» или образование «по привычке»: что остается, когда все выученное забывается? // Дэвид Юм и современная

Витгенштейн: «На каком основании я доверяю учебникам по экспериментальной физике? У меня просто нет оснований не доверять им»⁴. 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 опреде-

философия: Материалы конференции. – 2011. – Т. 6. – С. 39-43.

4 Витгенштейн Л. О достоверности // Вопросы философии. – 1991. – № 2. – С. 113.

ляется 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 отчуждённый. Таким образом, традиционное обучение превращает учащихся в послушных исполнителей чужой воли. Они обладают определённой 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.

Педагогический конструктивизм

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 привёл к обновлению американской философии образования⁵. В это время происходит активный процесс «переключения парадигмы» от философии бихевиоризма, который доминировал в педагогике США, к новой философии конструктивизма⁶. Конструктивный 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),

5 Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. – М.: Республика, 2003. – 116 с.

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

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 ещё нужно установить, обнаружить. Это загадка, требующая своей разгадки. Это открытая динамичная система со свойствами неустойчивости и эмерджентности. Поскольку реальность – это загадка, открытая и динамичная система, она обладает характеристиками субъекта, а не объекта. Конечно, любая система может быть объектом исследования, но не с позиции стороннего наблюдения и воздействия на неё, а с позиции выстраивания отношений с наблюдаемым в процессе взаимодействия. Субъект – источник активности, в таком случае познавательный процесс – это процесс создания конструкций действительности, мира опыта субъекта, а не пассивное отражение «внешнего» мира. Познание представляет собой процесс выстраивания проектно-конструктивных отношений с миром. Поэтому познание является скорее процессом субъекти-

зации, нежели объективации действительности. Само сознание субъекта в силу субъективации познавательного процесса, по сути, обладает онтологическим статусом, т. е. выступает в роли «первой» и «последней» инстанции. Однако имманентные сознанию когнитивные конструкты могут быть обнаружены и исследованы не напрямую, а только опосредованно через познаваемое. Субъектно-объектное отношение представляет собой систему взаимоопределяющих и взаимоотсылающих друг к другу конструктов, среди которых наиболее известны являются, например: априорные формы сознания (И. Кант), архетипы коллективного бессознательного (К.Г. Юнг), устойчивые познавательные привычки (Д. Юм), научные парадигмы (Т. Кун), социокультурные установки-«предрассудки» (М. Хайдеггер, Х.-Г. Гадамер), структуры языка (Ф. де Соссюр), социокультурные знаки, символы, тексты (структуралисты) и др.

Генезис когнитивных конструктов обусловлен адаптивной функцией познания, обеспечивающей приспособление и выживание организма. Поэтому с точки зрения конструктивизма ценность познания определяется его жизнеспособностью, прагматикой

языка и действия, служащих интересам субъекта. Когнитивные конструкции дают возможность предсказаний, предвосхищения и применения результатов опыта в будущем. Когнитивные конструкции обеспечивают устойчивость жизненного опыта субъекта, и как следствие этого, устойчивость структур «внешнего» мира, опосредованных данным опытом.

Таким образом целью познания, с точки зрения философского конструктивизма, является формирование конструкций 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 сутью собственно жизнь в её особой форме, поэтому важно формировать у детей навыки выработки конкретных решений, а не забивать их головы готовыми знаниями⁷. 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. Истина не есть пассивное и беспристрастное отражение реальности, она – гарант надёжности 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 ведёт к личностному пониманию и практическому использованию. Представление о гипотетичности любого знания, проходящего процедуру установления и проверки опытом, позволяет построить образовательный процесс наподобие исследовательской

7 Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm.

деятельности учёного. Учащиеся, как и учёные, 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, «собирая» мира в целостную картину и умение в ней ориентироваться для оптимального достижения поставленных перед собой целей.

Подход в практике образования, основанный на познавательной активности субъекта, способствует откры-

тости 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 опыта 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.

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 создаёт благоприятную среду для активизации этой мыследеятельности. Он создаёт 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 путём, 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».

От адаптации к свободе

Понятно, что образовательный процесс, построенный по принципу избирательности материала (т. к. интересы и жизненный опыт у всех разные) приобретёт в некотором роде «стихийный» и «произвольный» характер. Однако наряду с этим «недостатком» он получает громадное преимущество – свободу. Что плохого в том, что свободы становится больше? Что плохого в том, что если раньше субъекта подстраивали под систему образования, то теперь саму систему подстраивают под субъекта? Если задуматься, подобная селективная

деятельность, отбирающая значимые знания, отсеивающая неактуальные, всегда осуществлялась учащимися в форме отношения к предмету. Теперь тайное стало явным. На наш взгляд, от этого ситуация в образовании только прояснилась и развеяла многие ложные метафизические принципы.

Можно предположить, что любое субъектно-объектное взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывает влияние только то, которое становится значимым для личности. То, что обучение считается результатом преподавания, тоже не более чем иллюзия. Конечно, преподавание при определённых условиях может в чем-то помочь обучению. Но все же большинство людей приобретают основные жизненно важные знания и навыки, как правило, вне учебных учреждений. В этих же учреждениях по-прежнему отсутствуют условия для открытого, исследовательского применения приобретённых умений в процессе коммуникации. И дело здесь главным образом в том, что став обязательными, годы обучения превращаются в «ритуал» посещения ради самого посещения. Формируется установка, что результаты обучения зависят от посещаемости и что они могут быть изме-

рены и зафиксированы документами и удостоверениями⁸.

В раннем детстве образование направляется в основном личным интересом формирующегося человека, оно совершается самопроизвольно. Спонтанная составляющая всегда присутствует в образовании, поскольку образовательные процессы – это разнообразное и многосоставное взаимодействие открытых динамических систем: личность, группа, общество. Если в естественном развитии человека в семье и обществе в целом велика роль случая, то в рамках «системы образования» более существенна роль преднамеренности, роль порядка, организованности, целенаправленности. Видимо, человечество ещё не научилось поддерживать равновесие между этими аспектами образования. Построить образовательную систему, оптимально способствующую развитию всех её участников, наверное, невозможно.

Как было отмечено выше, с точки зрения конструктивистских моделей философствования образование играет фундаментальную роль в развитии индивида – обеспечивает его

выживание, адаптацию. Поскольку этот процесс осуществляется главным образом благодаря социокультурным (а не биологическим) факторам, формирующим и укрепляющим сознание человека, целью жизни и обучения для каждого становится преобразование «человека природного» в «человека культурного», его идеализация и в пределе – расширение сферы сознания до уровня Всеобщего разума. Этот разум существует независимо от окружающей среды, но среда стимулирует его деятельность. Разум подчиняется своим собственным законам, живёт собственной жизнью. Мозг – инструмент разума, его слуга, но не хозяин. Объяснить же деятельность разума можно не с помощью психологических или материальных закономерностей, а с помощью анализа его творений. В таком случае педагог пытается побудить, стимулировать деятельность разума ученика посредством собственной личности. Его задача состоит в том, чтобы «дать старт поезду разума». То же самое относится и к чувству долга и ответственности, которые не «формируются» в человеке, а пробуждаются в нем. Для человека нравственность – это выбор, который подразумевает свободу. Поэтому подлинное образование – это образо-

8 Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006. – 45 с.

вание свободы, осознание индивидом своей свободы и возможности делать осознанный выбор, совершать ответственный поступок. Все другое в образовании – лишь средство для достижения этой главной цели. Поскольку решающее социокультурное условие активизации и функционирования сознания – это свобода, невозможно заранее знать, кем станет тот или иной человек. Его нельзя сформировать извне, преподав ему некий «урок», «образец», – можно лишь помочь ему самому сформироваться, найти себя. Ступени образования суть описанные Гегелем в «Философии духа» различные способы деятельности духа, т. е. различные способы достижения им единства своей формы и содержания, мышления и бытия, субъективности и объективности⁹.

В процессе образования происходит своеобразная «сборка» субъекта. Децентрированный субъект языковой реальности поглощён повседневностью, находится во власти её структур, растворен в толпе. Толпа стирает, размывает личность, навязывает чуждые ей стандарты и ценности. Чтобы осознать и проявить свою сво-

боду, личности необходимо обрести некий центр притяжения, иметь свой ориентир, к которому будут направлены её потенциальные силы. Освобождение (высвобождение) личности происходит через осознание «пограничности» собственного существования, дающего возможность поверить в значимость жизненного выбора. В поиске истины тогда становится актуальным обращение к нашим собственным чувствам, нашей собственной ситуации. Истиной становится то, что осознаётся индивидом как уникальное в его конкретном существовании. Педагог в таком случае призван снабжать учащихся разнообразными ситуациями и создавать условия выбора. Особое внимание следует уделять совершенствованию коммуникации. Задачей образования становится такое совершенствование связи между учащимися, чтобы каждая личность воспринималась и как участник общего процесса обучения, но одновременно признавалась её свобода и исключительность.

Заключение

На наш взгляд, существующие проблемы системы образования можно преодолеть на глубинном уровне, насыщая, «пропитывая» об-

9 Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. – 144 с.

разовательную систему «личностно-центрированным взаимодействием» (К. Роджерс). «Открытие» Роджерса состоит в обосновании того, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности – одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т. е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, совершенствоваться), необходимо признать, что мы принципиально не можем научить чему-либо другого человека. Влияют же на поведение только те знания и опыт, которые присвоены учащимся и связаны с неким открытием, которое сделал он сам. А такие знания и опыт не могут быть прямо переданы другому. Как только кто-то пытается передать такие знания и опыт непосредственно, он начинает учить, господствовать и требовать подчинения, и результаты этого либо малозначимы, либо достигают совсем не образовательных целей.

Вследствие этого интересно и полезно обучаться только самому, предпочитая изучать то, что имеет смысл для меня лично, что оказывает значимое влияние на моё собственное поведение. А для этого очень по-

лезно обучаться в составе группы. Это даст возможность самого лучшего, но и наиболее трудного пути обучения, а именно, даст возможность отбросить своё собственное защитное поведение и попытаться понять, как другой человек переживает свой опыт и какое он имеет для него значение. Это позволит обозначить свои сомнения, попытаться прояснить неясные вопросы и таким образом приблизиться к смыслу нового значимого для меня опыта. Весь этот поток опыта и открытые мной в нем смыслы запустят во мне всё нарастающий процесс самопознания, личностного освобождения и роста. Однако такого рода подлинное образование личности невозможно в условиях господства-подчинения, на котором выстроена традиционная образовательная система.

Отсюда возникает парадоксальный тезис «об образовании без системы образования», согласно которому следует вообще отказаться от обучения «извне», построенного по принципу господства-подчинения. Следует отказаться от оценок, зачётов и экзаменов, т. к. оценить и проверить можно только умение подчиняться определённым правилам, но не личные знания и опыт, обусловленные са-

мой жизнью, делающие её успешной или неуспешной. Школьная оценка никогда не будет мерилom компетентности, как по предыдущей причине, так и потому, что она легко подменяет цель средством, отмечает конец или завершение чего-либо, а тот, кто учится, заинтересован лишь в непрерывном процессе образования, который ценен для него сам по себе. Следует

также отказаться от любых внешних «цензов» образованности как информированности или как достижений в той или иной области наук и искусств, так как это ничего не говорит о подлинном образовании человека, а только лишь закрепляет и усиливает существующее в этой сфере отчуждение и социально-правовое неравенство.

Библиография

1. Борисов С.В. Образование «по причине» или образование «по привычке»: что остаётся, когда все выученное забывается? // Дэвид Юм и современная философия: Материалы конференции. – 2011. – Т. 6. – С. 39-43.
2. Витгенштейн Л. О достоверности // Вопросы философии. – 1991. – № 2. – С. 67-120.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
4. Джохадзе И.Д. Прагматический реализм Хилари Патнэма // Философские науки. – 2011. – № 4. – С. 112-127.
5. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm.
6. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека. – М.: Республика, 2003. – 496 с.
7. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
8. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.

Constructivist ideas in pedagogics: from adaptation to freedom

Bogdanova Veronika Olegovna

The post-graduate student of the department of philosophical sciences,
Chelyabinsk State Pedagogical University,
P.O. box 454080, 69 Lenin ave., Chelyabinsk, Russia;
e-mail: verovictory@mail.ru

Abstract

Low efficiency of education results from the fact that it is based on metaphysical, philosophical and methodological principles. Modern scientific theories which are the components of educational programs are dogmatically proclaimed the bastion of truth, although they represent a conventionally originated design. The formation of knowledge is not paid attention to at all. Lack of awareness that science is a process of continuous development which proceeds through cuts and tries, leads to the strengthening of the position of naive (metaphysical) realism in minds of the subjects of education. The trainees infected with the "virus" of traditional education get extremely superficial ideas of the world and man. They cannot take stock the relevance and applicability of the obtained knowledge as the traditional educational system forms the knowledge based on assurance, faith and authority of the teacher, and it is out of keeping with the criteria of scientific rationality. The traditional education system isolates the subject from reality, configuring the knowledge and ideas which are inconsistent with the experience. Such a formal approach to knowledge significantly affects the efficiency of education. The philosophical basis of an effective education is the idea of constructivism. Pedagogical constructivism considers education as a natural adaptive process. The subject's adaptation to the conditions of the outward things is expressed through solution of vital problems. From the perspective of pedagogic constructivism education should be focused on achieving an unfailing experience of the subject, which will make it possible to forecast future events and get ready for them. However, education as a process of adaptation is only a means for its main goal – indivi-

dual's awareness of his freedom, which comes out in the ability to make informed choices and to carry on defendant acts.

Keywords

Philosophy of education, constructivism, consciousness, knowledge.

References

1. Borisov, S.V. (2011), "Education "by reason" or education "by habit": what remains, when all the learned is forgotten?" *David Hume and Contemporary Philosophy: Proceedings of the conference* ["Образование "по причине" или образование "по привычке": что остаётся, когда все выученное забывается?" *David Yum i sovremennaya filozofiya: Materialy konferentsii*], Vol. 6, pp. 39-43.
2. Choshanov, M. (2000), "The process of continuous construction and reorganization" ["Protsess nepreryvnogo konstruirovaniya i reorganizatsii"], *Direktor shkoly*, No. 4, pp. 56-62.
3. D'yui, D. (2003), *Reconstruction in Philosophy. Problems of human being* [*Rekonstruktsiya v filozofii. Problemy cheloveka*], Respublika, Moscow, 496 p.
4. D'yui, D., D'yui, E. (2000), "Schools of the future" [*Shkoly budushchego*], available at: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
5. Dzhokhadze, I.D. (2011), "Hilary Putnam's Pragmatic Realism" ["Pragmaticheskii realizm Khilari Patnema"], *Filosofskie nauki*, No. 4, pp. 112-127.
6. Gegel', G.V.F. (1977), "Philosophy of mind", *Hegel G.V.F. Encyclopedia of Philosophy: in 3 vols. Vol. 3* ["Filozofiya dukha", *Gegel' G.V.F. Entsiklopediya filozofskikh nauk: v 3 t. T. 3*], Mysl', Moscow, 471 p.
7. Illich, I. (2006), *Exemption from school. Proportionality and the modern world* [*Osvobozhdenie ot shkol. Proportsional'nost' i sovremennyi mir*], Prosveshchenie, Moscow, 160 p.
8. Vitgenshtein, L. (1991), "On the reliability" ["O dostovernosti"], *Voprosy filozofii*, No. 2, pp. 67-120.