

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПИТАННЯ ФІЛОСОФІІ

УДК 165.7/8 (091)

Ігор Гоїн

РАДИКАЛЬНИЙ КОНСТРУКТИВІЗМ ЯК ОСВІТЯНСЬКА СТРАТЕГІЯ: ВЕРСІЯ Х'Ю ГІША (ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ)

У статті проведено історико-філософський аналіз розвитку філософсько-освітніх ідей, пов'язаних з радикальним конструктивізмом Е. фон Глазерсфельда, а також сучасних позицій радикального конструктивізму в царині філософії освіти, представлених, зокрема, ірландським дослідником Х'ю Гошем та його опонентами.

Ключові слова: радикальний конструктивізм, соціальний конструктивізм (конструкціонізм), філософія освіти, історія філософії.

In article the historico-philosophical analysis of development of the philosophical and educational ideas connected with radical constructivism of E. von Glasersfeld, and also the modern positions of radical constructivism in the sphere of philosophy of education presented, and particulars, the Irish researcher Hugh Cash and his opponents is carried out.

Keywords: radical constructivism, social constructivism (constructivism), education philosophy, philosophy history.

Постановка проблеми. У червні 2014 р. електронний часопис «Constructivist Foundations» спеціальним випуском (Vol. 9, № 3, 15 June 2014, «Forty Years of Radical Constructivism in Educational Research») відзначив сорокаріччя радикального конструктивізму, започаткованого, як вважається, Е. фон Глазерсфельдом. Відлік іде від статті Глазерсфельда «Piaget and the Radical Constructivist Epistemology», надрукованої 1974 р. у збірці «Epistemology and education» [7]. Але при цьому спеціальний випуск часопису відзначав ювілей не напряму сучасної філософії свідомості як такого, а втілення його конкретної, практичної програми – програми впровадження нових стратегій в освіті. Дійсно, радикальний конструктивізм позиціонує себе як суто практична філософія (епістемологія), яка не тільки живиться новітніми науковими пошуками, особливо в нейробиологічній та інформаційно-технологічній царинах, а й сама конструє та пропонує нові підходи в різних напрямках наукового пошуку. Освіта при цьому розглядається як пріоритетна сфера, оскільки саме тут відбувається формування визначальних властивостей людини. Слід зазначити, що освітні ідеї радикального конструктивізму поки лише дуже побіжно затривають дослідники цього напрямку [див., напр. 2].

У центрі зазначеного випуску – стаття Х'ю Гоша з коледжу св. Патрика (Ірландія) «Конструюючий конструктивізм» («Constructing Constructivism») і низка відлуків на цю статтю. Х'ю Гош представляє свою версію історичного розвитку радикального конструктивізму з наголосом передовсім на його освітні ідеї, а також формулює низку позицій, які можна визначити як сучасні позиції радикального конструктивізму у філософії освіти. Метою статті є аналіз еволюції та сучасного стану філософсько-теоретичних ідей радикального конструктивізму в освітній сфері.

Удаючись до пошуків історичних витоків радикального конструктивізму, Х.Гош, поруч із традиційним уже відсиланням до Жана Піаже (згадуючи також його американських послідовників Джона Флавелла та Девіда Елкінда), називає також працю Ноама Хомського «Синтаксичні структури» («Syntactic Structures», 1957) як книгу, що стала викликом пануючим на той час біхевіористським дослідженням в американській психології та лінгвістиці. З іншого боку, від Піаже проводиться лінія до ідей видатного американського прагматика-інструменталіста й філософа освіти Джона Дьюї. Власне, про це Х.Гош писав ще у своїй статті «The Constructivist Epistemology in John Dewey, Jean Piaget, and Cognitive Developmental Psychology», надрукованій 1974 р. у тому ж збірнику «Epistemology and Education», де з'явилася й програмна стаття Глазерсфельда. Особливо при цьому він виділяє працю Ж.Піаже «Science of Education and the Psychology of the Child» (1970; французькою «Psychologie et pédagogie», 1969), яка, на його думку, забезпечила зв'язок між його психологічними ідеями та їхнім освітнім застосуванням [6, с.302].

Епістемологічні праці Дж.Дьюї¹ ставлять під питання підхід здорового глузду до розуміння реальності, який полягає в тому, що ідеї представляють реальність. Натомість, за Дьюї, ідеї є результатом розумових операцій («ideas are the result of mental operations»). В історії філософії добре відомою є теорія пізнання Дж.Берклі, яка відстоювала неможливість зрозуміти реальне без ідеї про нього (або сприйняття його). Але подана в такий спосіб характеристика «негнучкості» («нерухливості») ідеї натякає на те, що ми все ж сприймаємо «частину реального світу». Х.Гош посиляється на Сільвіо Чеккато (Cescaio S. «The Machine which Observes and Describes», 1961), який влучно це виразив, коли сказав, що епістемологія стає можливою як наука тоді, коли ідея зовнішнього світу є добре обгрунтованою, а тому ми повинні радше приймати її, ніж досліджувати [6, с.302]. У багатьох випадках на практиці ми погоджуємося з цим припущенням. Проте Е. фон Глазерсфельд у своїх останніх працях робить акцент на неможливості встановити будь-яку відповідність між тим, що ми знаємо, і реальністю. Саме такий підхід, на думку Х.Гоша, є визначальною рисою радикального конструктивізму.

Отже, ірландський учений наголошує, що «конструктивістська епістемологія», про яку Ж.Піаже писав уже 1967 р., і радикальний конструктивізм Глазерсфельда, який наголосив на розриві із традиційною гносеологією, що розуміє істину як відповідність знання дійсності, – ці ідеї корелюються з поглядами Дж.Дьюї на співвідношення між ідеями й реальністю. Загалом багатопланову сукупність конструктивістських ідей Х.Гош формулює, зокрема, такими положеннями:

1. Ідеї дітей дуже відрізняються від ідей дорослих.
2. Діти прагнуть відкрити систему в їхньому досвіді, використовуючи існуючі ідеї.
3. Цей процес відкриття є створенням (конструюванням).

¹ Х. Гош посиляється, зокрема, на книгу «The quest for certainty», уперше видану 1929 р., яка містила Гіффордські лекції Дж.Дьюї 1928–1929 рр.

4. Цей конструюючий процес є круговим і рекурсивним. Тобто ідеї завжди визначаються ідеями – це все є внутрішнім, що ми знаємо про навколишнє, залежить від наших рецепторів чуттів, які забезпечуються внутрішніми даними.

5. Навчання є обмеженим чи стримуваним двома видами збереження: внутрішньоіндивідуальною узгодженістю та міжіндивідуальною узгодженістю [6, с.302].

Ще у своїй праці 1995 р. («Attitudes of Irish Primary School Children to European and Third World Children») Х.Гаш висловив думку про стадії еволюції конструївистської епістемології у вивченні когнітивного розвитку. Перша стадія містить розуміння того, що знання конструюються. Друга стадія вклучає розуміння того, що між знаннями та реальністю неможливо ставити знак рівності. Третя стадія охоплює втілення цієї антиінтуїтивної позиції в нашому соціальному світі. Очевидно, ці стадії відображають як процес розвитку радикального конструївизму в літературі, так і процес усвідомлення цієї гносеології окремим індивідумом.

Стадії розвитку, запропоновані Піаже, відображають якісні відмінності в мисленні. Як такі, стадії є структурою, яка пояснює, як уволити зміни в способі пізнавального розвитку, які створені індивідуально й суспільно. Стаття фон Глазерсфельда 1974 р. з інтерпретацією радикального конструївизму теорії Піаже привнесла в еволюційну психологію нову парадигму. Отже, з точки зору цієї статті, робота над пізнавальним (когнітивним) розвитком може розглядатися під новим кутом. Насправді, наголос Глазерсфельда на важливості розуміння природи особистості в подальшому привів до визнання важливості суспільного контексту навчання й до пошуків сумісності радикального конструївизму та соціального конструївизму (стаття J.Confrey «How Compatible are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?» у збірці «Constructivism in Education» 1995 року). Сам Х.Гаш у згаданій вище статті 1995 р. припустив, що конструївизм у своєму розвитку вже еволюціонував, і можна виділити кілька фаз цієї еволюції [6, с.303].

Типовим зразком першої фази були учнівські презентації поглядів як дослідюваність взаємодій дітей та їхнього довкілля. Як приклад, Х.Гаш наводить Лоуренса Кольберга (Kohlberg L. «Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization»), який 1969 р. презентував когнітивний розвиток як взаємодію «природи» та «виховання» [6, с.303]. Це було компромісом між послідовниками ідеї про те, що виховання залежить виключно від навколишнього середовища, представленої в багатьох наукових теоріях, і захисниками строго нативістської позиції – такими, як Хомський.

З інтеракціоністської точки зору дитина розглядається як носій примітивних знань, котрий, взаємодіючи з фізичним та соціальним навколишнім середовищем, приходить до розуміння світу в більш витончений (складніший) спосіб. Досвід визнання вищості мислення дорослого спонукає дитину брати до уваги різницю між дитиною та дорослим. Безумовно, припускається, що дитина має в неповноцінний спосіб, з висновком, що форми знання варіюються в межах правильності більше, ніж у межах безумовного припущення. Цей тип

розуміння добре пояснюється першими трьома вищезгаданими елементами конструївистської моделі. Також ця перша фаза може бути усвідомлена як дитячий пошук найкращої організації наявної інформації. При цьому Х.Гаш виділяє застереження Уолвілла (J.Wohlwill), який 1973 року звернув увагу на неточне застосування термінів «навколишнє середовище» і «досвід» психологами та необхідність їх коригування [6, с.303].

Відповідно до позиції Х.Гаша, висловленої ще в праці 1995 р., радикальний конструївизм у його класичному виразі є другою фазою розуміння інтелектуального розвитку. Ідеться про фундаментальний перегляд наших уявлень про знання і наших взаємин із навколишнім середовищем. Фон Глазерсфельд увів поняття «радикальний конструївизм» у статті 1974 р. щоб прояснити, що мається на увазі послідовний конструївизм. Ключовими є два елементи такого конструївистського мислення: 1) природа мислення по колу, 2) визнання меж того, що пізнане. Колоподібність ілюструється прикладом з піаністом, який виконує короткий музичний твір знову й знову повторювальним чи круговим способом так, що наразті музикант виконує його настільки плавно, як потрібно. Важливою частиною цього процесу є здійснення контролю тим, хто навчається. Регулювання здійснюється у формі негативного зворотного зв'язку під час здійсненні кожного повторення – так поступово зникає розбіжність між здобутим і бажаним. Це є наявним і звичайним прикладом колоподібності. У разі намагання зрозуміти щось повторювані дії особи є коловими, але вони є також циклічними, тобто результати кожного зусилля щось зрозуміти відобразяться в наступній такій самій дії. Таким чином, радикальний конструївизм висуває на перший план внутрішньо-особистісну послідовність. Вирішального рисою є те, що нові ідеї спочатку виникають усередині особистості.

Також важливо не мати стійких уявлень про реальність. Через те, що ми живемо в мові, суспільстві, привабливим є спонування до міжособистісної послідовності, прийняття ілюзії комунікації в загальноприйнятій дійсності. У той час, як у різних суспільствах баланс між особистими і суспільними обов'язками відрізняється, радикальний конструївизм має на увазі, що суспільні зміни вимагають особистісних ідей та ініціатив. Відповідальність однієї особи перед іншою вимагає, щоб перша брала на себе відповідальність за власні ідеї, почуття, практично-етичну співучасть і виклики цих ідей. Проте власні ідеї виникають із власного набору історичних обставин, а не є лише способом інтерпретації досвіду. Отже, визнання того, що інші за відмінних обставин мають право на інші погляди, є етичним спонуванням.

Третя фаза у сформульованих Х.Гашем 1995 року різних способах розгляду конструївизму приводить до чіткого центрзування суспільного виміру [6, с.303]. Водночас, коли ключовим аспектом другої фази була важливість природи особистості в здійсненні виховання, ключовим аспектом третьої фази є визнання, що виховання особистості вимагає життєздатної суспільної підтримки. Таким чином, відбувається перехід від визнання пріоритетності послідовності, до радикально-конструївистської, фази внутрішньо-особистісної послідовності, до розуміння важливості міжособистісної послідовності. Важливість соціального конструївизму, або конструїкціонізму (constructionism), привертає увагу до

важливості суспільного оточення в забезпеченні умов зростання особистості (як приклад наводиться праця: Ackermann E. «From De-contextualized to Situated Knowledge: Revisiting Piaget's Water-Level Experiment», 1991). Х.Гаш характеризує ці процеси також як зрушення від ідей Піаже в напрямку ідей Л.Виготського [6, с.303], що свідчить, до речі, про поширення ідей видатного радянського психолога серед західних учених. Це могло б розглядатись як загальний розвиток від більш ранньої фази, що визнавала важливість природи особистості, не відмовляючись від цієї ідеї, до наголосу на визнанні важливості суспільної підтримки для особистостей. Емпіричні дослідження Х.Гаши на прикладі нездатності до навчання привертають увагу до важливості суспільної підтримки. Створення людей до чогось, наділеного вартістю, є частиною їхньої самоідентифікації й формує підстави взаємодомовлення є завжди усвідомленням свого зв'язку з іншими і з хорощим». Учні негайно помітять змінене ставлення, і, якщо первинне ставлення є важливим для певної групи друзів, вона, напевне, надасть сумніву чи заперечить зміну чийсь думки.

Отже, на думку Х.Гаши, у цій третій фазі наголос робиться на важливості суспільного контексту, який імпліцитно був присутній у радикальному конструктивізмі в другій фазі. Коли дослідник наголошує на індивідуальній складовій, суспільна сторона залишається частиною контексту; коли наголошується на суспільному контексті, критичну роль відіграє особистісна інтерпретація. Вони, стверджує ірландський дослідник, є швидше частинами конструктивного процесу, ніж протилежностями [6, с.304].

Слід зазначити, що учасники обговорення, представленого в цьому числі часопису «Constructivist Foundations», піддали сумніву такий підхід. Автори статті «Radical Constructivism: a Theory of Individual and Collective Change?» помітили тут більшій за масштабом зсув у ролях учасників освітнього процесу, аніж просто зміни в тому, що вивчається. На думку J.Bowers, J.Gruver і V.Trang, фрейм радикального конструктивізму може використовуватись для концептуалізації змін у чийсь точці зору (що базується на вивченні навчання як зареєстрованих змін), тоді як залучені Х.Гашем нові дослідження зосередилися на змінах в участі суб'єктів – як викладач сприяли процесу змін через дискурс, а також ті дискурсивні дії студентів і викладачів, які прискорювали зміни. Інакше кажучи, ідеться вже про дослідження, які не є конструктивними, що асоціюються з аналізом, заснованим на радикальному конструктивізмі [3, с.311].

Ранні праці Х.Гаши про конструктивістські ідеї стосувались історії цих ідей і можливості застосування однакових ідей у різних сферах знання. Модель стадій Піаже виходить із того, що навчання в одній сфері – такій, наприклад, як класифікація фізичних об'єктів, – може впливати на іншу сферу – таку як осмислення суспільної реальності. У 1960 і 1970-х рр. стало очевидно, що підтримка ідеї стадій Піаже була невеликою, натомість було велике зацікавлення в дослідованих емпіричних дослідженнях. Зокрема йшлося про спостереження за дітьми різного віку в початковій школі стосовно простого дослідження розподілу ролей, що асоціювалося з їх включенням до класу. Його метою було знайти докази міжкласових асоціацій, або «переходу знань» у розвитку цих способів

мислення. У подальших частинах своєї статті Х.Гаш докладно аналізує кілька прикладів таких емпіричних досліджень. Вони стосувалися, зокрема, таких конкретних педагогічних проблем, як формування гендерних стереотипів, формування уявлень про нездатність до навчання, уявлень про героїв, уявлень про шкільне навчання, дослідження сфери контакту «вчитель/учень» та деякі інші [6, с.304–306].

Зокрема Х.Гаш наголошує на тому, що вражаюче освітнє запитання – як розглядати роль учителя в ХХІ столітті. Книжки, в основному, залишалися незмінними як джерело інформації впродовж ХХ століття, але тепер це швидко змінюється й учні та студенти все більше й більше розчаровуються в традиційних формах освіти. Упродовж певного часу, зокрема останнього десятиліття, освітні програми розроблялися з наголосом на навчанні студента з явним конструктивістським підходом. У деяких освітніх документах (у тому числі мається на увазі реформування освітніх стандартів у США в 2009 р.) терміни «викладання» і «навчання» пишуться через дефіс, чим наголошується на створенні безпосереднього інтерфейсу вчитель-учень. Сьогодні діти живуть в комп'ютерному еру, інформація наявна в їхніх стільникових телефонах; вони хочуть знайомитися зі знаннями такими способами, які виходять за книжні рамки. Х.Гаш посилається, зокрема, на дослідження M.Serre («Petite rousette», 2013), який описав шум студентської балаканини на лекціях у Стенфорді [6, с.306]. Уникнення цього гулу вимагає великих зусиль, щоб винайти спосіб утримати увагу студентів. Тому не дивно, що новітні дослідження зосереджуються на питаннях мікроорганізації навчання учнів. Х.Гаш наводить чотири приклади складності застосування конструктивістської практики в освіті: 1) навчання в малих групах; 2) навчання студентів разом; 3) важливість бути невизначеним (мінливим); 4) професійний розвиток учителя-конструктивіста [6, с.307–309].

Знову ж таки слід зазначити, що учасники дискусії піддають критиці Х.Гаши за те, що тут він фактично виходить за межі радикального конструктивізму. Жанет Боуерс, Джон Грувер та Ві Чанг вважають, що всі дослідження, описані Х.Гашем в останній частині статті, дотримуються учасницької (participationalist) точки зору, де навчання розглядається як таке, що виникає з участі у взаємодії. Отож одиницею аналізу є спосіб участі в дії, а не результати, тобто колективні, нормативні аспекти дії, а навчання – процесом модифікації особою своєї участі в колективі. Такий підхід, на їхню думку, конфліктує з одним з основних тверджень більш аквізіціоністської (acquisitionist) точки зору радикального конструктивізму, введеної самим Х.Гашем, а саме: «ідеї завжди модифікуються ідеями – це все внутрішнє» [3, с.311]. Інший учасник дискусії, шведський дослідник Арне Енгстрьом, із цього приводу висловлює позицією самою назвою своєї статті: «Радикальний конструктивізм є теорією як навчатися, а не як навчати» [4].

Висновки. Таким чином, версія історії філософсько-освітніх ідей радикального конструктивізму, представлена Х'ю Гашем, виходить із того, що цей напрям уже пройшов принаймні три фази в розвитку своїх ідей. Конструктивізм виник як спосіб моделювання процесу пізнання, що визнавав першорядну роль учня й навчальних засобів, у той час як попередні теорії концентрувалися на зовнішніх впливах. Ключовими й висхідними для формування освітніх ідей

радикального конструктивізму виявилися концепції Ж.Піаже, Дж.Дьюї та Н.Хомського. Класична версія радикального конструктивізму представлена працями Е. фон Глазерфельда, хоча, звичайно, Х.Гаш виділяє й свій власний внесок у розвиток саме освітньої стратегії цього напрямку вже на його початкових етапах. У подальшому необхідно було визнати, що поруч із внутрішніми мотивами в процесі навчання найважливішу роль відіграють міжособистісні, соціальні впливи. Результатом цього розвитку, на думку ірландського дослідника, є висновок про те, що конструктивізм забезпечує модель, яка наголошує на важливості поєднання особистості й досвіду. Утім, залишається сумнів, і цей сумнів досить чітко був висловлений його опонентами: чи є така позиція позитивною саме радикального конструктивізму, чи вона вже виходить за його межі. Очевидно, що ми маємо тут відображення важливих внутрішніх зрушень новітньої філософсько-освітньої концепції, результати яких мають визначитися найближчим часом.

1. Глазерфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм / фон Э. Глазерфельд // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2001. – № 4. – С. 59–81.
2. Кезин А. В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» / А. В. Кезин // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2004. – № 4. – С. 3–24.
3. Bowers J. Radical constructivism: a theory of individual and collective change? [Електронний ресурс] / Bowers Janet, Gruver John, Trang Vi. // Constructivist Foundations. – 2014. – Vol. 9. – № 3. – P. 310–312. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/310.bowers>.
4. Engström A. Rc is a theory of learning, not teaching [Електронний ресурс] / Engström A. // Constructivist Foundations. – 2014. – Vol. 9. – № 3. – P. 314–316. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/314.engstrom>.
5. Gash H. The Constructivist Epistemology in John Dewey, Jean Piaget, and Cognitive Developmental Psychology / H. Gash // Epistemology and Education. Follow Through Publications / Smock C. D. & Glaserfeld E. von (eds.). – Athens GA, 1974. – P. 27–44.
6. Gash H. Constructing Constructivism [Електронний ресурс] / Gash Hugh // Constructivist Foundations. – 2014. – Vol. 9. – № 3. – P. 302–310. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302.gash>.
7. Glaserfeld E. von. Piaget and the Radical Constructivist Epistemology [Електронний ресурс] / von E. Glaserfeld // Epistemology and Education. Follow Through Publications / Smock C. D. & Glaserfeld E. von (eds.). – Athens GA, 1974. – P. 1–24. – Режим доступу : <http://www.vonglaserfeld.com/034>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гоян Ігор – доктор філософських наук, професор, декан філософського факультету, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Дорофей Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Дьячонов Геннадій – доктор психологічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград.

Кахно Ірина – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психіатрії, наркології та медичної психології ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», м. Івано-Франківськ.

Курганська Людмила – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії теорії і методології психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Лахтадир Олена – аспірантка інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, старший викладач Київського університету ім. Бориса Грінченка, м. Київ.

Литвиненко Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

Лялюк Галина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Мотрук Тетяна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, м. Суми.

Нікітін Олександр – аспірант кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Олішова Анастасія – викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, м. Херсон.

Опанасюк Ірина – аспірантка кафедри загальної та клінічної психології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Орішко Наталія – аспірантка лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чама-ти Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Пасічник Наталія – аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, викладач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, м. Суми.

Пенькова Олена – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чама-ти Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.