

стю, де предикат судження, як і його копула, можуть бути обумовленими з боку іншого судження. Тому вищим основоположенням філософської науки має бути форма безумовно покладеного буття, і таким чином форма безумовно покладеного буття необхідно є тотожною формою, але не усіяка тотожна форма є формою безумовно покладеного буття, рівним чином як будь-яке тотожне положення є категоричним положенням, але не будь-яке категоричне положення є тотожним положенням.

Оскільки форми (групи) категорій Шеллінг розглядає як дані разом з вищим безумовним принципом, то в нього не виникає питання про походження категорій одна з одної; відповідно, елімінується сама проблема розвитку категорій. Сама задача полягає в тому, аби усю багатоманітність форм звести до початкової форми, або першоформи, тим саме розчинивши особливе в загальному. Метод дослідження Шеллінга, отже, є редуцціоністським, що помітив вже Гегель. Оскільки категоріям не властива здатність до саморозвитку, то у Шеллінга, наприклад, кожна друга категорія перебуває в абстрактній протилежності до першої, і об'єднання їх за такого випадку можливе лише на словах, що подекуди визнає сам Шеллінг (зокрема, в процесі розгляду нескінченних суджень). Але нова дедукція категорій має будуватися на зовсім іншому принципі; в саму систему категорій має проникнути принцип негативності, щоб "оживити мертві кістки скелету". В історичному ракурсі ця місія випадає Гегелю.

*І. М. Гоян, д-р філос. наук,  
ПНУ ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ  
ivi1970@mail.ru*

## **ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІДЕЇ РАДИКАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВІЗМУ Х'Ю ҐАША**

У червні 2014 р. електронний часопис "Constructivist Foundations" спеціальним випуском (Vol. 9, N 3, 15 June 2014, "Forty Years of Radical Constructivism in Educational Research") відзначив сорокаріччя радикального конструктивізму, започаткованого, як вважається, Е. фон Глазерсфельдом. Відлік йде від статті Глазерсфельда "Piaget and the radical constructivist epistemology", надрукованої у 1974 р. у збірці "Epistemology and education". 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 у нейропсихологічній та інформаційно-технологічній царинах, але й сама конструює та пропонує нові підходи у 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 зачіпаються дослідниками цього напрямку.

У центрі зазначеного випуску – стаття Х'ю Ґаша з коледжу Св. Патрика (Ірландія) "Конструючий конструктивізм" ("Constructing constructivism") та низка відгуків на цю статтю. Х'ю Ґаш представляє свою версію історичного розвитку радикального конструктивізму з наголосом, перш за все, на його освітні ідеї, а також формулює низку позицій, які можна визначити як сучасні позиції радикального конструктивізму у філософії освіти.

Вдаючись до пошуків історичних витоків радикального конструктивізму, Х. Ґаш, поруч із традиційною вже відсилкою до Жана Піаже (згадуючи також його американських послідовників Джона Фладела та Девіда Елкінда), називає також працю Ноама Хомського "Синтаксичні структури" ("Syntactic Structures", 1957) як книгу, яка 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 та філософа освіти Джона Дьюї. Власне, про це Х. Ґаш писав ще у своїй статті "The constructivist epistemology in John Dewey, Jean Piaget, and Cognitive developmental psychology", надрукованій в 1974 р. у тому ж збірнику "Epistemology and education", в якому з'явилася і 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 [*Gash Hugh. Constructing constructivism* [Електронний ресурс] // *Constructivist Foundations*. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302.gash>, p. 302].

Ірландський вчений наголошує, що "конструктивістська епістемологія", про яку Ж. Піаже писав вже 1967 р., і радикальний конструктивізм Глазерсфельда, який наголосив на розриві з традиційною гносеологією, що розуміє істину як відповідність знання дійсності, – ці ідеї корелюються з поглядами Дж. Дьюї на співвідношення між ідеями і реальністю. Загалом багаторівневу сукупність конструктивістських ідей Х. Ґаш формулює, зокрема, наступними 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). 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 [*Gash Hugh. Constructing constructivism* [Електронний ресурс] // *Constructivist Foundations*. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу : <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302.gash>, p. 302].

Ще 1995 р. у своїй праці "Attitudes of Irish primary school children to European and Third World children" Х. Ґаш висловив думку про стадії еволюції конструктивістської епістемології у вивченні когнітивного розвитку. Перша стадія містить розуміння того, що знання конструюються. Друга стадія включає 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 конструктивізму в літературі, так і процес усвідомлення цієї гносеології окремим індивідумом.

Х. Ґаш у згаданій вище статті 1995 р. припустив, що конструктивізм у своєму розвитку вже еволюціонував, і можна виділити кілька фаз цієї еволюції [*Gash Hugh. Constructing constructivism* [Електронний ресурс] // *Constructivist Foundations*. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу: [http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302\\_gash](http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302_gash), p. 303].

Згідно позиції Х. Ґаша, радикальний конструктивізм у його класичному виразі виступає другою фазою розуміння інтелектуального розвитку. Йдеться про фундаментальний перегляд наших уявлень про знання і наших взаємовідносин з навколишнім середовищем. Також важливо не мати власні уявлень про реальність. Через те, що ми живемо в мові, в суспільстві, привабливим є спонування до міжособистісної послідовності, прийняття ілюзії комунікації в загальноприйнятій дійсності. В той час, як в різних суспільствах баланс між особистими і суспільними обов'язками відрізняється, радикальний конструктивізм 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 з 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. Ґашем в 1995 р. різних способах розгляду конструктивізму приводить до чіткого центрування суспільного виміру [*Gash Hugh. Constructing constructivism* [Електронний ресурс] // *Constructivist Foundations*. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу: [http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302\\_gash](http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302_gash), p. 303]. В той час, як 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 пріоритетною в другій, чи радикально-конструктивістській фазі внутрішньоособистісної послідовності, до розуміння важливості міжособистісної послідовності. Важливість соціального конструктивізму, чи конструкціонізму (*constructionism*) привертає увагу до важливості суспільного оточення в забезпеченні умов зростання особистості (для прикладу наводиться праця: Ackermann E. "From de-contextualized to situated knowledge: revisiting Piaget's water-level experiment", 1991). Х. Ґаш характеризує ці про-

цеси також як зрушення від ідей Піаже в напрямку ідей Л. Виготського, що свідчить, до речі, про поширення ідей видатного радянського психолога серед західних вчених. Це могло б розглядатися, 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.

Отже, на думку Х. Гаша, в цій третій фазі наголос робиться на важливості суспільного контексту, який імпліцитно був присутній в 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 [Gash Hugh. Constructing constructivism [Електронний ресурс] // Constructivist Foundations. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу: [http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302\\_gash](http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302_gash), p. 304].

Ранні праці Х. Гаша про конструктивістські ідеї стосувалися історії цих ідей і можливості застосування однакових ідей в різних сферах знання. Модель стадій Піаже виходить з того, що навчання в одній сфері – такій, наприклад, як класифікація фізичних об'єктів, – може впливати на іншу сферу – таку як осмислення суспільної реальності. В 1960-х і 1970-х роках ставало очевидно, що підтримка ідеї стадій Піаже була невеликою, натомість було велике зацікавлення у послідовних емпіричних дослідженнях. Зокрема, йшлося про спостереження за дітьми різного віку в початковій школі на предмет простого дослідження розподілу ролей, що асоціювалося з їх включенням до класу. Його метою було знайти докази міждіяльнісних 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 ґендерних стереотипів, формування уявлень про нездатність до навчання, формування уявлень про героїв, формування уявлень про шкільне навчання, дослідження сфери контакту "вчитель/учень" та деякі інші.

Зокрема, Х. Гаш наголошує на тому, що вражаючим освітнім запинанням зараз є те, як розглядає роль вчителя в ХХІ столітті. Книги, в основному, залишалися незмінними як джерело інформації впродовж ХХ століття, але тепер це швидко змінюється, і учні та студенти все більше і більше розчаровуються в традиційних формах освіти. Протягом певного часу, зокрема протягом останнього десятиліття, освітні програми розроблялися з наголосом на навчанні студента з явним конструктивістським підходом. В деяких освітніх документах (у тому числі мається на увазі реформування освітніх стандартів у США в 2009 р.) поняття "викладання" і "навчання" ставляться через дефіс, чим робиться наголос на створенні безпосереднього інтерфейсу вчитель-учень. Сьогодні діти живуть в комп'ютерну еру, інформація наявна в їхніх стільникових

телефонах; вони хочуть знайомитися зі знаннями такими способами, які виходять за книжні рамки. Х. Ґаш посилається, зокрема, на дослідження М. Серре (Serres M. "Petite poussette", 2013), який описав шум студентської балаканини на лекціях в Стенфорді. 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. Ґаш 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 вчителя-конструктивіста [Gash Hugh. Constructing constructivism [Електронний ресурс] // Constructivist Foundations. – 2014. – Vol. 9. – N 3. – P. 302–310. – Режим доступу: <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/302.gash>, p. 307–309].

Таким чином, версія історії філософсько-освітніх ідей радикального конструктивізму, представлена Х'ю Ґашем, виходить з того, що цей напрямок вже пройшов принаймні три фази у розвитку своїх ідей. Конструктивізм виник як спосіб моделювання процесу пізнання, що визнавав першорядну роль учня і навчальних засобів, у той час, як попередні теорії концентрувалися на зовнішніх впливах. Ключовими і висхідними для формування освітніх ідей радикального конструктивізму виявилися концепції Ж. Піаже, Дж. Дьюї та Н. Хомського. Класична версія радикального конструктивізму представлена працями Е. фон Глазерсфельда, хоча, звичайно, Х. Ґаш підкреслює й свій власний внесок у розвиток саме освітнянської стратегії цього напрямку вже на його початкових етапах. У подальшому необхідно було визнати, що поруч із внутрішніми мотивами у 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 і досвіду. Втім, залишається сумнів – і цей сумнів досить чітко був висловлений його опонентами, – чи є така позиція позицією 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.

**В. В. Загороднюк, асп., КНУТШ, Київ**  
*hidden1g@yahoo.com*

## **ПРОБЛЕМА МАТЕРІАЛЬНОЇ СУБСТАНЦІЇ У ТЕОРЕТИКО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ КОНЦЕПЦІЇ ДЖ. ЛОККА**

Визнання Дж. Локком існування матеріальної субстанції вважається одним з найбільш суперечливих положень "Досвіду про людське розуміння". Його розуміння матерії не знайшло підтримки у філософів-емпіриків, які відзначали, що воно суперечить як здоровому глузду, так і всьому, що