

Міждисциплінарна стратегія мисленнєвої діяльності спрямована на конкретизацію об'єктивних і суб'єктивних основ соціально-культурного пізнання. Об'єктні передумови мисленнєвої діяльності не мають прямого, безпосереднього впливу на процес пізнання, а опосередковуються складною сукупністю факторів і способів її суб'єктної організації. Процеси мислення і його функції співмірні з ними не в менш значній мірі, чим з відображенням об'єктивної реальності. Адже саме з розходжень між «об'єктивним» і «суб'єктивним» протікають численні можливості суперечностей і відповідних ним дослідницьких проблем [4, с. 214]. Як зазначає С. Б. Кримський, взаємопов'язаність «об'єктивного та суб'єктивного в складі духу проявляється, зокрема, в тому, що він маніфестується через рольові структури діяльності суб'єкта та символічні витвори буття, що потребують індивідуальної розшифровки. У цьому відношенні дух виступає трансформаційним процесом взаємопереходів суб'єктивного та об'єктивного, універсального та індивідуального, формоутворення та змістонаповнення» [3, с. 48].

В контексті даних міркувань ключем до визначення особливостей побудови і конструктивно-творчих механізмів протікання процесів діяльності мислення слугує ідея системності. Вона реалізується в розробці цілісної моделі організації мислення, в якій взаємопов'язані його інтенційні, інструментальні та інші компоненти, зокрема кондиціональні. Іntenціональність мисленнєвої діяльності виражає її предметну спрямованість на об'єкти, цілі і результати. Інструментальний компонент включає в себе мовні, понятійні і образні форми мислення і відповідні їм операціональні засоби і ресурси. Кондиціональні фактори мислення характеризують його залежність від суб'єктних основ. Всі відомі філософські стратегії аналізу мислення, як правило, виходять з пріоритету його інтенціональних, інструментально-операціональних або кондиціональних факторів. Системний підхід, таким чином, «дозволяє уникнути домінуючого впливу якої-небудь з вказаних стратегій і закласти основу цілісних уявлень про мисленнєві процеси продукування знань та їх творчі можливості» [4, с. 216] в контексті загального міждисциплінарного підходу.

Творчі можливості мислення проявляють себе у всіх сферах соціокультурної, економічної та політичної діяльності. Що цілком закономірно, оскільки, зазначає Д. Макдауелл, «ідея про розум і мислення, які приводяться в рух їх змістом, включають метафори із словника механістичного розуміння, але цю ідею необхідно помістити в інший простір – простір смислів» [12, с. 272]. В цьому просторі формується стиль мислення, який пропонує більш прямий шлях до чітко визначеної соціальної концепції розумної діяльності – соціального конструктивізму.

Ідеї соціального конструктивізму впливові в багатьох областях, особливо в дослідженнях науки, теорії комунікації і освіти. Соціально сконструйовані явища численні і різноманітні. Відомий психолог Джером Брунер пропонує наступне розуміння конструкціоністської теми: «Те, що ми називаємо «реальністю», є соціальною конструкцією, і, отже, таким є і розум. Форми опису і пояснення існуючої психології є культурними ресурсами, які конструюють стани і

УДК 316.7:159.955:37.01

Гальченко М. С.,
кандидат філософських наук, директор,
Інститут обдарованої дитини НАПН України
(Україна, Київ), halchenko@yahoo.com

СОЦІАЛЬНИЙ КОНСТРУКТИВІЗМ В СТРАТЕГІЯХ ДІЯЛЬНОСТІ МИСЛЕННЯ І ОСВІТИ

Досліджується проблема соціального конструктивізму, який в дослідженнях науки, теорії комунікації і освіти пропонує систему суспільної раціональної діяльності. Автор показує, що в сучасних дослідженнях соціальний конструктивізм постає результатом діяльності мислення, котре як похідне від розуму є «дзеркалом» реальності. Ідеї конструювання «Я», наукового і культурного знання стають визначальними у творенні соціальних проектів, які перетворюють світ і людину. Поряд з соціальним конструктивізмом існують інші можливості творення світу і людини.

Ключові слова: розум, мислення, соціальний конструктивізм, освіта, наука, творчість, ідентичність, особистість.

В сучасних дослідженнях теорії мислення домінують ряд тенденцій взаємодії філософії з цілим рядом когнітивних наук. Вони включають концепції гуманітарної (логічної, психологічної, лінгвістичної, культурно-історичної, семіотичної), природничонаукової (нейрофізіологічної, нейропсихологічної), комп'ютерно-інформаційної (теорії штучного інтелекту) орієнтації. Успіхи такої міждисциплінарної взаємодії похитнули ілюзію абсолютної унікальності людського мислення, сформовану в період розвитку класичної філософії і науки. Але питання про його властивості, природу і закономірності не втратило своєї наукової актуальності, що обумовило необхідність міждисциплінарного підходу, який виявляє нові ресурси діяльності мислення.

Проблема ролі мислення в творенні соціально-культурного світу і науки знайшла відображення в публікаціях В. Розіна, Ю. Шилкова, Л. Виготського, С. Кримського, М. Мамардашвілі, К. Левітана, Ф. Михайлова та ряду інших. Особливе місце займають публікації Д. Бекхерста, Д. Брунера, К. Гергена, К. Данцігера, Р. Морена, Д. Макдауелла, Д. Овенса стосовно ролі мислення в соціальному конструюванні суспільства, його інститутів і людини.

Мета статті полягає в аналізі можливостей і ролі розуму в освітній і культурній діяльності в соціальному конструюванні по формулюванню оточуючої реальності та місця в ній людини.

процеси, що їх описують і пояснюють. Деякі ключові психологічні категорії – такі як інтелект – є соціальними конструкціями» [6, с. 32].

Питання полягає в тому, наскільки корисне соціальне конструювання, коли ми говоримо про призначення і роль мислення. Для Кеннета Гергена соціальний конструктивізм заповнює пустоту, яка залишається, як тільки ми відмовляємося від широкого картезіанського розуміння розуму і світу, котре виникло в період раннього Модерну, в епоху домінування Просвітництва, і здійснило вплив на наступний розвиток філософії, психології і мислення, включаючи наше сьогодення [8].

Картезіанське розуміння мислення має три основних компонента. По–перше, індивідуальна людська свідомість являє собою незалежний суб'єктивний світ життєвого досвіду, думок та інших психологічних і мисленневих явищ. Кожному мислячому суб'єкту, або Я («self»), безпосередньо відомо тільки те, що відбувається в його власному інтелектуальному (психологічному) світі, і лише він безпосередньо знає про це. Наше знання про світ, незалежно від нашої свідомості, опосередковується ментально–психологічними, емоційно–чуттєвими уявленнями. Знання про іншу свідомість є подвійно похідним: ми робимо умовиводи про те, що відбувається в розумі інших людей, із спостереження їх життєвої поведінки. По–друге, психічні і лінгвістичні презентації (думки і висловлювання) здатні точно презентувати світ за межами свідомості. Коли уявлення «відповідають» (correspond to) або точно зображають об'єкти і стан справ, вони є істинними. Мислення як похідне розумової діяльності є «дзеркалом» реальності. По–третє, індивідуальний розум «прозорий» для самого себе. Кожний з нас «відразу осмислює зміст свого розуму, який спеціальним чином дає нам унікальні повноваження про те, що ми думаємо, маємо на увазі, хочемо, бажаємо тощо» [8, с. 24–25].

Аналізуючи дану позицію, К. Герген ставить завдання відмовитися від вказаних положень. Справа в тому, що впевненість картезіанства в об'єктивному знанні наділяє науку особливим правом по відношенню до інших форм розуміння і, більше того, визначає форму науки, яка бачить природний світ як об'єкт, підвладний господарю, узаконюючи тим самим «експлуатацію» природи. Окрім того, крайній індивідуалізм даної ситуації сприяє нас бачити «людські істоти» як такі, що перебувають в суто «інструментальних відносинах» між собою. На цій основі формується так званий «інструментальний розум», який обумовлює «ерозію суспільства» [2, с. 69].

Виходячи з цього, важливо зосередитися на соціально–культурному («публічному») житті розуму. Іншими словами, потрібно зосередитися на категоріях, які використовуюємо для створення світів, в яких живемо, і розглянути варіанти творення кращих світів. Оскільки «терміни, в яких ми розуміємо світ і наше Я (self), не потрібні і не запитуються «тим, що є», то з цього слідує, що «ми не обмежені всередині яких–небудь угод розуміння» [8, с. 48]. Звідси К. Герген приходять до висновку: «Ми повинні передбачити, що все наше знання про наш світ і про себе, може бути іншим... Ми могли б використати нашу мову для конструювання альтернативних світів, в яких немає гравітації і раку, або в яких люди і птахи еквівалентні, а покарання сприймається як позитив» [8, с. 47]. На основі цього

міркування реальність постає соціальною конструкцією і, по суті, відкрита для радикальної реконструкції.

Ідеї конструювання знання і Я (self) були впливовими в теорії соціального пізнання і освітніх (просвітницьких) проєктах, де вони «стали чимось подібно до світської релігії». В області освіти ідеї конструкціонізму постають чимось більш важливим, чим філософські уявлення стосовно відносин між розумом (пізнанням і навчанням) і світом. Вважається, що вони мають практичну важливість для творення навчальних планів і педагогічної практики, ставлячи під сумнів наше розуміння того, що таке навчання і як воно відбувається. Більше того, мисленневі інтенції і погляди соціальних конструкціоністів часто пов'язані із соціально–політичними установками, що обумовлює серйозні наслідки для освітньої діяльності. Стверджується: якщо людські істоти повинні процвітати, то потрібно перетворювати нашу інтелектуальну культуру, оскільки домінуючі в даний час концепції свідомості і світу, Я (self) і науки є конструкціями. Актуальність практичних питань унеобхіднює серйозний розгляд більш кардинальних версій конструкціонізму. В цій ситуації пропонується примирення розуму і світу, який оцінює об'єктивно складні соціально–історичні сили, які працюють над їх (версіями конструкціонізму) формуванням, зберігаючи при цьому «ідеї незалежної реальності і поважаючи цілісність людського розуму» [2, с. 72–73].

Сьогодні ми живемо в глобальному світі. Представники глобального конструктивізму відстоюють тезу: не існує порядку, ідентичності, незалежної від нашої практики категоризації регулярності, формування понять, дискурсу. Конструкціоніст підтримує думку, що існують тільки детерміновані сутності, оскільки існуючі «оцінюються, вимірюються, розмежовуються» [5, с. 178]. В результаті міркувань формується висновок, що процеси конструювання глобальної реальності передують нашій емпіричній взаємодії з об'єктами оточуючого середовища. Однак тепер соціальний конструкціонізм представляє знання про існуючий світ як виникаючий з наших понятійних схем, що виникають в результаті мисленневої діяльності. Понятійна схема розуміється як щось соціально визнане і підтримуване, так само як і будь–який зміст, котрий ця понятійна схема інтерпретує або організує («дані», «досвід»). Але так зрозумілий конструкціонізм ризикує бути звинуваченим в риторичній непослідовності. Це пов'язано з тим, що «конструкціонізм подає себе як певну постфілософську позицію, котра «відвертається» від абстрактних спекуляцій, щоб зайнятися реальним життям дискурсу. Але дуалізм схеми і змісту є відомою складовою модерністської філософської позиції, яку конструкціонізм дезавує» [2, с. 78–79].

Але чи достатньо кожний день зустрічати думкою: «Все існує зобов'язане нам своєю визначеністю»? Можливо, потрібно себе переконати, що мої форми мислення і мови певним чином роблять визначеними фізичні об'єкти в моєму оточуючому середовищі. Але значно менші перспективи переконати себе, що наступні покоління зобов'язані своєю визначеністю існування, можливостям назви, категоризації, дискурсу, які утворюють реальність. Це є безумовно, критичною точкою, тому що соціальний конструкціонізм повинен прийняти реальність інших людей. Хоча їх реальність підриває ідею про першість, початковість порядку.

Прийняття реальності означає перспективу творення мислення нової соціальної конструкції.

Таким чином, в контексті соціального конструкціонізму теорія (проект, модель) є продуктом певної культури мислення і передається епістемологічними угодами, які визначають стандарти доказів і аргументів. Дана ситуація має складний культурний, інтелектуальний та інституціональний контекст. «Продукти інтелектуально–мисленнєвої еволюції більш усталені в соціальному контексті, – зазначає Д. Бекхерст. – Якщо активність індивіда є результатом теоретичних конструкцій, а теорії є по суті соціальними, то інтелектуальні стани будуть соціальними конструкціями» [2, с. 85–86]. Під інтелектуальними станами розуміється ціннісно–світоглядна, екзистенційно–соціальна, мисленнєва орієнтація особистості. До цього потрібно додати ідею М. Бахтіна про вплив мовних стилів на структурування мислення і думки та її вираз, і на той факт, що людські істоти набувають свої відмінні психологічні можливості тільки через включення в суспільство, яке використовує психологічний дискурс як засіб саморозуміння [1]. Останнє набуває чинності при умові визнання правильності доктрини соціального конструкціонізму.

В цій ситуації постає питання: якщо інтелектуальна, мисленнєва, творча діяльність є результатом соціального конструкціонізму, то чи не постає це творенням нових «видів людей», які Я. Хекінг називає «інтерактивними видами» [9]. Існує складна взаємодія між існуванням та еволюцією таких видів, і людської поведінки. Це такі види, представники яких можуть ідентифікувати себе та інших в якості представників виду. Більше того, критерії представництва та істинне обґрунтування самого виду можуть заперечуватися тими, хто, із загальної точки зору, під це підпадає. Отже, «наші способи презентації і розуміння себе, – вказує К. Данцігер, – буквально створюють види людей, але це не узгоджується з багатьма уявленнями реалізму про світ» [7, с. 69]. Тобто ідеї соціального конструктивізму, при всій їх раціонально–мисленнєвій обґрунтованості, не завжди вписуються в реально існуючі знання про суспільство і людину.

Теорія Я. Хекінга відіграє важливу роль в теорії освіти. Його розглядають поняття, які визначають образи людей, циркулюють в освітніх закладах увесь час, і мають очевидне значення. Вони показують, на основі чого такі заклади визначають свою місію. В теорії і практиці освіти поняття здібність, мотивація, поведінка, кмітливість, схильність, вивчення, успіх, досягнення і зрілість використовуються постійно, іноді вільно, іноді досить теоретично і навіть за допомогою кількісних способів. Всі ці поняття допомагають визначити образи людей, так само як це роблять поняття більш широких інтелектуальних та академічних культур, в яких багато з цих понять представлені. Теоретики освіти повинні гостро відчувати той факт, що «поняття і категорії, які вони вживають для розуміння практики освіти, роблять можливими певні конкретні способи життя і виключають інші» [10, с. 116].

З точки зору Д. Бекхерста, думки Я. Хекінга заслуговують належної уваги, хоча при цьому потрібно утримуватися від занадтого захоплення можливістю категоризації і дискурсу. Те, що відноситься до людського виду (образу), не є просто артефактом дискурсу. Адже в світі діють численні сили, створюючи його таким чином,

щоб можна було виконати категоризацію (упорядкувати). Для того, щоб люди були ідентифікованими або самоідентифікувалися, використовуючи певну категорію, тобто мисленнєву настанову, потрібно враховувати різні історичні міркування, включаючи в них соціальні, політичні та економічні фактори. Історія дискурсу, як і будь–якої мисленнєвої дії, не є незалежною. Тому потрібно «оцінювати складні причинно–наслідкові сили, що впливають на будь–які види і результати цих взаємодій» [2, с. 102–103]. Зокрема, інтелектуальних, пізнавальних, освітніх, культурних, антропологічних тощо.

Образ, «вид» людини виникає в прагненні «вловити» щось дійсно існуюче і тому здатне бути поміченим, навіть якщо воно є продуктом історичної еволюції, а не мисленнєвої діяльності. Адже саме вона обумовлює певну соціальну конструкцію. Виокремлення «людських образів» має раціональне обґрунтування, на якому засновано використання цих термінів, виправдано воно чи ні, і на основі якого можна критикувати наведену класифікацію як «необґрунтовану» або «деструктивну». Людські образи не є «чистим» винаходом, але містять в собі синтез винаходу і відкриття, типового для практики людського саморозуміння. В цьому плані поняття «видуманих», «сконструйованих людей» може вводити в оману. Численні історичні сили роблять з людини те, чим вона є, але вони не «конструюють» (не «видумують») її [2, с. 103].

З позиції Я. Хекінга ідентичність (образ людини) настільки ґрунтовно «виліплена» дискурсивно–мисленнєвими практиками, що ми повинні вважати людей артефактами культури й історії, які не є атомарними особистостями, а будуть мінливими, неусталеними, децентралізованими і множинними. В такій ситуації потрібно прийняти позицію, згідно якої «саме через нарратив ми створюємо і відтворюємо Я (selfhood, особистість, самість), це Я (самість) є продуктом нашої розповіді, а не якою–небудь сутністю, за пошуком якої потрібно занурюватися в тайники суб'єктивності» [9, с. 4].

Але з позицій раціонального погляду, людська істота управляє своїми думками в тому сенсі, що вона сама визначає, як мислити і робити там, де є основа для думки і для діяльності. Життям людей в такій ситуації управляє постійна відповідальність. В цьому контексті для Е. Морена смисл мисленнєвої діяльності полягає в створенні людини, але воно може здійснитися через «судження, через обмеження певної мисленнєво–творчої дії, що дозволяє бачити себе створеним соціальними факторами» [13].

Важливо враховувати дію на життя людини відчуттів, які роблять її невпевненою в своїй ідентичності, що змушує «шукати» себе в різних, можливо конфліктуючих аспектах, різних контекстах тощо. Але відчуття, без яких не здійснюється як пізнання, так і життя людини, не повинні компрометувати її фундаментальної єдності і не можуть заперечувати раціональності мисленнєвої діяльності. Безумовно, невдачі раціональної діяльності (мислення і пізнання) регулярно зустрічаються, людина часто відходить від норм, ідеалів. Але навіть там, де ці відхилення бувають такими драматичними, що ми змушені говорити про множинні, або фрагментовані руйнування «Я», норма все ж діє, визначаючи простір, який може бути «зайнятий виключеннями». Ця норма знаходить підтвердження в кожному «акті комунікації» [2, с. 105].

Результат цієї дискусії полягає в тому, що створеною є менша частина світу, який уявляють соціальні конструкціоністи. Потрібно завжди відчувати реальність природного світу і самих людей, як природних істот в ньому. Дана позиція непопулярна як у соціальних конструкціоністів, так і теоретиків освіти. Зокрема, постмодерністське розуміння Bildung (*нім.* – освіта, просвітництво, формування) повинно заперечувати неоліберальне поняття особистості як «вільного, раціонального агента, твердо сконцентрованого на своєму власному «его» і своїх перевагах не визнавати, що «лінгвістичний та історичний суб'єкт» має «привілейований доступ до себе як своєї власності». «Я» не вільне і незалежне в якості «его», яке постає в різноманітності своїх особливостей. Так само «суб'єкт не ідентичний самому собі в процесі Bildung. Суб'єкт не може досягнути мети в своєму пошуку ідентичності, оскільки це зусилля призупиняється в неможливості визначення себе як даної особистості» [11, с. 157].

Однак потрібно розуміти, що вибір перед нами полягає не в подоланні можливостей розуму або «Я» в якості атомарного, автономного і самодостатнього інтелектуального, свідомого світу, або як мінливіх конструкцій дискурсивних сил. Існують інші можливості. Мова йде про вплив культури на розвиток раціональних здібностей особистості. Локус особистості знаходиться в раціональних здібностях, які індивіди набувають, перебуваючи під впливом культури в її цілості – емоційного, логіко–дискурсивного впливу. Якби люди не могли розвивати інтелектуальні, моральні, професійні та інші здібності, то не було б особистостей.

Висновки. Процес соціального пізнання обумовлений творчою діяльністю мислення, яка показує його інтенціональні, інструментально–операціональні та кондіціональні фактори. В їх контексті формуються можливості мислення, на основі яких вибудовуються теорії розумної діяльності, що утворюють концепт соціального конструктивізму. Він реалізує себе в багатьох областях суспільної діяльності, але насамперед в наукових теоріях, комунікації і освітньому просторі. Соціальний конструктивізм не має однозначного вирішення в соціально–філософських і освітніх дискусіях, що засвідчує його складність і суперечливість. Однак ніхто не заперече його ролі в творенні суспільного життя поряд з іншими концептами, проектами і теоріями.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров: Собр. соч. в 5–ти т. – Т.5. / М. М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1996. – С.159–206.
2. Бекхёрст Д. Формирование разума / Д. Бекхёрст. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – 368 с.
3. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
4. Шилков Ю. М. Язык и познание: Когнитивные аспекты / Ю. М. Шилков. – СПб.: Владимир Даль, 2013. – 542 с.
5. Allen B. Truth in Philosophy / B. Allen. – Cambridge, NA, Harvard University Press, 1993. – 344 p.
6. Bruner J. Acts of Meaning / J. Bruner. – Cambridge, MA., Harvard University Press, 1990. – 208 p.
7. Danziger K. Naming the Mind: How Psychology Found its Language / K. Danziger. – London, 1997. – 215 p.
8. Gergen K. Social Constructionism in Context / K. Gergen. – London, Sage. – 2001.
9. Hacking I. Why Multiple Personality Tells Us Nothing About the Self / Mind / Person / Subject / Soul / Consciousness / I. Hacking // Bakhurst and Syphowich, 1995. – P.159–179.

10. Hacking I. The Social Construction of What? / I. Hacking. – Cambridge, MA, Harvard University Press, 1999. – P.114–122.
11. Lovlie L. The Promise of Bildung / L. Lovlie // Lovlie L. et al., 2003. – P.151–170.
12. Mc Dowell J. Naturalism in the Philosophy of Mind / J. Mc Dowell. – 2009. – P.257–275.
13. Moran R. Interpretation Theory and the First Person, Philosophical Quarterly 44. 175. – P.154–173.

References

1. Bakhtin M. M. Problema rechevykh zhanrov: Sobr. soch. v 5–ti t. – T.5. / M. M. Bakhtin. – M.: Russkiye slovari, 1996. – S. 159–206.
2. Bekkhorst D. Formirovaniye razuma / D. Bekkhorst. – M.: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2014. – 368 s.
3. Kryms'kyi S. B. Zapyty filosofov'kykh smysliv / S. B. Kryms'kyi. – K.: PARAPAN, 2003. – 240 s.
4. Shilkov Yu. M. Yazyk i poznaniye: Kognitivnyye aspekty / Yu. M. Shilkov. – SPb.: Vladimir Dal', 2013. – 542 s.
5. Allen B. Truth in Philosophy / B. Allen. – Cambridge, NA, Harvard University Press, 1993. – 344 p.
6. Bruner J. Acts of Meaning / J. Bruner. – Cambridge, MA., Harvard University Press, 1990. – 208 p.
7. Danziger K. Naming the Mind: How Psychology Found its Language / K. Danziger. – London, 1997. – 215 p.
8. Gergen K. Social Constructionism in Context / K. Gergen. – London, Sage. – 2001.
9. Hacking I. Why Multiple Personality Tells Us Nothing About the Self / Mind / Person / Subject / Soul / Consciousness / I. Hacking // Bakhurst and Syphowich, 1995. – P.159–179.
10. Hacking I. The Social Construction of What? / I. Hacking. – Cambridge, MA, Harvard University Press, 1999. – P.114–122.
11. Lovlie L. The Promise of Bildung / L. Lovlie // Lovlie L. et al., 2003. – P.151–170.
12. Mc Dowell J. Naturalism in the Philosophy of Mind / J. Mc Dowell. – 2009. – P.257–275.
13. Moran R. Interpretation Theory and the First Person, Philosophical Quarterly 44. 175. – P.154–173.

Halchenko M. S., PhD, Director, Institute of Gifted Child NAPS of Ukraine (Ukraine, Kyiv), halchenko@yahoo.com

Social constructivism in the strategies of thinking and education

The article analyzes the problem of social constructivism, which in the concepts of science, theory of communication and education offers a system of social rational activity. The author shows that in contemporary studies social constructivism is the result of the activity of thinking, which, as a derivative of reason, is a «mirror» of reality. The ideas of the «I» construction, scientific and cultural knowledge are crucial in creating social projects that transform the world and man. Along with social constructivism there are other possibilities of creation of the world and man.

Keywords: reasoning, thinking, social constructivism, education, science, creativity, identity, personality.