

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2025-31-2-16>
УДК 378.147

Яцек Мороз

Теорія навчання конструктивістської перспективи¹



Лекцію присвячено обґрунтуванню конструктивістської парадигми в дидактиці як необхідної умови теоретичної цілісності сучасної освіти. У лекції показано, що педагогіка, позбавлена міждисциплінарного підґрунтя, втрачає здатність пояснювати складність процесу навчання, адже будь-яка освітня концепція ґрунтується на певних припущеннях про природу пізнання, мислення, мови та комунікації. Розглянуто філософські витоки конструктивізму – від античної традиції до Імануеля Канта й сучасної когнітивістики – та підкреслено, що конструктивізм не тотожний релятивізму, а спирається на інтерсуб'єктивно поділювані структури пізнання. У лекції критично аналізується традиційна, квазібіхевіористська модель освіти, що припускає прозорість і вимірюваність інтелектуальних процесів, зводячи навчання до зовнішньо контрольованих результатів. Натомість конструктивістський підхід трактується як процес активного конструювання значень, у якому ключову роль відіграють мова, уявлення, переконання та соціальні механізми інтерпретації. Теорія релвантності Дена Спербера і Дейрдре Вілсона розглядається як важливий інструмент для аналізу когнітивних процесів, що супроводжують навчання. На основі концепцій Джерома Брунера, Ернста Глазерсфельда та Дороти Клус-Станської окреслено принципи роботи вчителя-конструктивіста, який створює умови для самостійної діяльності учнів, формування гіпотез, концептуальної перебудови та рефлексії. У лекції обґрунтовується потреба формування узгодженої конструктивістської парадигми, здатної інтегрувати сучасний дидактичний дискурс та забезпечити наукову пояснювальну силу теорії освіти.

Ключові слова: конструктивізм, дидактична парадигма, теорія навчання, мова і мислення, інтерсуб'єктивність, когнітивні процеси, освітні стратегії, епістемологічні підстави освіти.

¹ Гостьова лекція, прочитана 3 грудня 2025 року у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

© Яцек Мороз, 2025

© Переклад з польської – Ольга Гончаренко.



Стаття поширюється
на умовах ліцензії
відкритого доступу CC BY 4.0

Вступ. Інтерсуб'єктивне обумовлення загальної дидактики

Педагогіка, хоча й має історичне підґрунтя, продовжує боротися за власну ідентичність. Її міцні зв'язки з психологією, філософією, соціологією, когнітивними науками та антропологією ускладнюють чітке визначення меж її предмету (а отже, і того, що все ще належить до педагогіки). Спроби строгого визначення «чисто педагогічної» галузі призводять до збіднення дисципліни: педагогіка, відірвана від своїх філософських, психологічних чи соціальних основ, втрачає як своє теоретичне підґрунтя, так і здатність вирішувати фундаментальні проблеми виховання та освіти.

У загальній дидактиці та конкретних дидактиках багато ключових питань не могли б взагалі з'явитися без міждисциплінарної перспективи. Теорія освіти, позбавлена посилань на епістемологію, філософію розуму чи психологію, втратила б свою здатність пояснювати складність процесу навчання. Це також унеможливило б адекватний аналіз в рамках конструктивістської парадигми, яка є міждисциплінарною за своєю природою. Тому я вважаю, що замикання дидактики в рамках одного дискурсу призводить до її пізнавальної та теоретичної неефективності.

Будь-яка концепція навчання чи наuczіння передбачає певне розуміння розуму, пізнання та – опосередковано – мови та комунікації. Таким чином, модель освіти стає «педагогічним корелятом» цих припущень. Питання про дидактику зумовлюють до питань про природу мислення, розуму, мови та пізнання світу. Відповіді на ці питання визначають межі та наслідки будь-якої теорії освіти.

Велика кількість різновидів конструктивізму означає, що так само багато є способів розуміння конструктивістської дидактики. Тому ключове питання полягає не у її практичному підтвердженні прикладами, а в тому, чим вона є по суті. Хоча польська література містить численні дослідження та статті на цю тему, усталення дефінітивної основи конструктивізму залишається складним. Це пов'язано з його невизначеністю та плюралізмом різновидів, що відрізняє його від біхевіоризму, сучасні версії якого набагато однозначніші.

Конструктивізм потужно представлений у дидактиці, але його польське сприйняття залишається під впливом діаметрально протилежного поділу між конструктивізмом розвитку (Жан Піаже) та соціальним конструктивізмом (Лев Виготський). Перший зосереджується на індивідуальних пізнавальних механізмах, другий – на соціальних джерелах розумових функцій. Однак обидва походять з психології і не утворюють цілісну конструктивістську теорію. Бракує підходу, який би поєднав обидва виміри в цілісну дидактичну модель. Власне, ця прогалина об-

грунтує потребу розробки єдиної конструктивістської парадигми, що охоплює як індивідуальні, так і інтерсуб'єктивні детермінанти процесу пізнання.

Якщо дидактика хоче зберегти статус наукової дисципліни, то вона потребує парадигматичного впорядкування власних підстав. Велика кількість незв'язних теоретичних підходів, що не підкріплюються загальними епістемологічними припущеннями та концепціями розуму, призводить до ситуації, в якій складно визначити її суть. Кожна теорія навчання та научіння передбачає певне бачення пізнання, мови та комунікації; без їх однозначних роз'яснень дидактичний дискурс залишається фрагментарним і схильним до довільних інтерпретацій.

У цьому сенсі питання дидактичної парадигми є питанням про умови можливості самої дисципліни. Природничі науки розвивалися завдяки інтеграції навколо єдиної, узгодженої моделі пояснення, яка забезпечувала концептуальну стабільність та єдині критерії оцінки тверджень. Подібна потреба виникає в дидактиці: без єдиної, послідовної парадигми процес накопичення теоретичних і практичних знань стає випадковим і незв'язним.

Тому слід прагнути до формування парадигми, яка б могла виконати інтегративну функцію стосовно розпорошеного дидактичного дискурсу. Конструктивізм – належним чином реконструйований та очищений від багатозначностей – має потенціал стати такою моделлю. Лише однорідна перспектива з чітко визначеними припущеннями дозволить побудувати теорію освіти, яка відповідає стандартам науковості та реально пояснює процес учіння.

Метою моїх міркувань є розроблення власне такої однорідної дидактичної парадигми. Я прагну визначити теоретичні основи, які можуть інтегрувати розпорошений освітній дискурс та надати йому відповідної узгодженості (наскільки це можливо в гуманітарних науках).

1. Джерела конструктивізму

Конструктивізм не є новою концепцією; його витoki можна знайти у Стародавній Греції. Софісти, змістивши зацікавлення філософії з дослідження природи реальності на аналіз пізнання, запропонували підхід, у якому людина стає мірилом усіх суджень. Софісти відкидали абсолютні критерії для розрізнення істини і хиби, вважаючи, що судження оцінюються на основі їхньої корисності, і ця оцінка визначається умовністю. У цьому сенсі в їхній думці можна знайти елементи пізнішого прагматизму та утилітаризму. Подальше натхнення для конструктивізму з'являється в сучасній філософії, як в італійській та німецькій думці, так і в традиціях британського емпіризму.

Сучасне зміщення акценту з теорії буття на теорію пізнання призвело до послаблення класичного реалізму та появи автономної епістемологічної рефлексії. Рене Декарт, розпочавши свій аналіз зі свідомості суб'єкта, започаткував ті зміни, які ще більше поглибили представники британського емпіризму: Джон Лок, Джордж Берклі та Девід Г'юм. Відмовившись від метафізики на користь дослідження ідей, вони зосередилися на аналізі понять, за допомогою яких ми пізнаємо світ. Лок ставив під сумнів достовірність вторинних якостей речі, Берклі поширив цю критику також на первинні якості, тоді як Г'юм розглядав поняття причинності та інші відношення, що організують досвід, як результат концептуалізаційних звичок суб'єкта.

Через кілька десятиліть після Локового *Есе про людське розуміння (1690)*, Імануель Кант оголосив про свій «коперніканський переворот», згідно з яким суб'єкт, а не об'єкт, становить умову можливості пізнання. Він розглядав час і простір як апіорні форми розуму, необхідні для організації досвіду. Сучасний «епістемологічний переворот» зрештою призвів до послаблення традиційного реалізму, глибоко вкоріненого в аристотелівсько-томістській метафізиці, та відкрив шлях до різних різновидів ідеалізму. Ті ж, у свою чергу, створили умови для розвитку антиреалістичних позицій, які у 20 столітті стали одним із суттєвих джерел сучасного конструктивізму.

Філософію Канта часто називають одним із джерел конструктивізму. Кант стверджував, що пізнання полягає не у відтворенні реальності, а у взаємодії емпіричних даних з апіорними формами розуму. Категорії інтелекту та форми чуттєвості складають умови можливості досвіду та визначають рамки, в яких можливе пізнання. Теза Канта про конститутивну роль суб'єкта надихнула пізніші конструктивістські підходи, хоча, на відміну від релятивістських інтерпретацій, Кант захищав об'єктивність знання через універсальні пізнавальні структури. З цієї точки зору, конструктивізм не передбачає релятивізму, а радше продовжує кантівський проект: знання конструюється, але в межах інтерсуб'єктивно спільних структур, які дозволяють розуміти та раціонально оцінювати судження. Зведення конструктивізму до релятивізму впливає з нерозуміння його епістемологічних основ.

2. Критика традиційної освіти

Традиційна освіта ґрунтується на переконанні, що інтелектуальна діяльність учня повністю вимірювана за допомогою стандартизованих інструментів тестування. На практиці це означає прийняття певної, часто неусвідомленої концепції розуму, згідно з якою пізнавальні процеси є прозорими, однорідними та доступними для об'єктивної оцін-

ки. Традиційна освіта, таким чином, припускає, що майже кожне інтелектуальне досягнення можна звести до вимірюваних показників, що призводить до спрощення самої природи пізнання та навчання. Крім системних рішень, значну роль у відтворенні традиційної освітньої моделі відіграє вчитель, чия практика – навіть якщо вона не звертається прямо до теорії – передбачає певну концепцію розуму. Домінуючим переконанням тут є інтелектуальна «прозорість» учня, що вказує на біхевіористський підхід до пізнавальних процесів. Школа, оперуючи категорією «результатів навчання», застосовують квазібіхевіористську логіку, згідно з якою цінність дидактичної діяльності залежить від вимірюваних досягнень та операційно визначених результатів. У польській освітній практиці це усталює «логіку прикладної дидактики», зводячи складні пізнавальні процеси до інструментально-технічних процедур.

У результаті виникає цілісний, ринково зорієнтований наратив, у якому освіта трактується як технологія адаптації учнів до вимог системи. Освіта тоді стає інструментом біхевіористського впливу, спрямованого на механічне моделювання поведінки, а не на справжній інтелектуальний та моральний розвиток. Такий підхід призводить до інструменталізації дидактики, зведення її цілей до утилітарних функцій.

3. Розум і пізнавальні уявлення

Фундаментальною причиною описаних проблем є – з конструктивістської перспективи – хибне розуміння природи та функціонування людського розуму. Ті, хто відповідає за формування польської освіти, дотримуючись квазібіхевіористської моделі дидактики, майже повністю ігнорують це питання. Часто, не розуміючи належним чином самого біхевіоризму, вони усталюють спрощені та неадекватні образи про пізнавальні процеси, що призводять до системного відтворення помилкових припущень щодо навчання. Джером Брунер влучно вказує на ключову проблему: взаємозв'язок між прийнятою вчителями концепцією розуму та їхньою освітньою практикою.

Питання розуму – це широка тема, яку я не матиму часу тут розглянути. Однак я наголошую, що це питання теорієпізнавального обґрунтування конструктивізму, яке реалізується шляхом демонстрації того, що ментальні уявлення мають реальну пояснювальну силу щодо поведінки суб'єкта (того, хто навчається). Існує тісний зв'язок між способом мислення, який охоплює образи, пропозиційні установки та переконання, та способом поведінки, включаючи генеровані повідомлення. За словами Урсули Жеглен, ключовою функцією пізнавальної системи є ство-

рення переконань про світ, які виконують роль розумових уявлень та формують основу для побудови знань.

Визнання взаємозв'язку між уявленнями та переконаннями має вирішальне значення для розвитку конструктивістської дидактики. Уявлення залишаються пізнавально недоступними, тоді як переконання можуть набувати «фізичної» форми завдяки можливості їх комунікування. Однак це не означає, що уявлення повністю визначають поведінку, яка часто є результатом несвідомих або біологічних процесів. Переконання є важливі, оскільки вони оприявнюють спосіб, в який людина уявляє реальність. Переконання є інтерсуб'єктивно доступними та комунікативними, хоча вони залежать від епістемологічно недоступних уявлень. Тому необхідно їх розрізнити: навчання передбачає створення уявлень про реальність, які виражаються в переконаннях. Згідно з конструктивізмом, уявлення є не результатом безпосередньої дії стимулів, а наслідком конструктивних процесів, в яких сенсорна інформація кодується специфічною «розумовою мовою». Питання уявлень порушує питання про сприйняття та сприйняттєвий досвід.

4. Роль мови в процесі мислення

Концептуалізація реальності означає, що суб'єкт надає смисл власному досвіду за допомогою мови. «Конструювання реальності», таким чином, не передбачає створення світу *ex nihilo*¹, а організацію вхідних даних. Цей процес є адаптивним, не в сенсі пасивного пристосування, а радше як результат балансування пізнавальних структур, запуску механізмів асиміляції та акомодатії у розумінні Піаже. Ці механізми визначають появу специфічних стратегій дій та форм мислення, пов'язаних з процесами концептуалізації. Дії суб'єкта пізнавально доступні завдяки мовним інструментам, оскільки їх розуміння вимагає інтерпретації в межах певних семантичних категорій. У цьому сенсі кожна дія, включаючи мислення та мовлення, повинна аналізуватися крізь призму прийнятої мовної інтерпретації та парадигматичних припущень, які її уможливають.

Організація досвіду суб'єктом охоплює дві основні дії: надання значень реальності та творення стратегій подолання проблем. Обидва процеси є фундаментальними для конструктивізму та спираються на мовні механізми розуміння. Стратегії вирішення проблем мають концептуальний характер, а їхній перебіг залежить від асиміляції та акомодатії. З цієї точки зору, взаємозв'язки між мовою та пізнанням, а також мовою

¹ *ex nihilo* латиною означає «з нічого».

та знаннями стають вирішальними як для пояснення процесу навчання, так і для теорії освіти.

Мислення не може бути повністю укладене в рамки мови, і тому концептуальний зміст не вичерпує процес «конструювання реальності». Проте мова відіграє домінуючу роль у цьому процесі, оскільки вона є інструментом для інтерпретації всіх даних – як символічних, так і діяльних чи іконічних. Немає спостереження без інтерпретаційного компонента, а моделі інтерпретації мають мовну форму, яка сама по собі означає, як розуміються явища.

Тому я вважаю, що мова, хоча й не є передумовою для формування думки, ані простим інструментом комунікації, відіграє вирішальну роль у пізнанні, розвиваючи когнітивні компетенції суб'єкта. У контексті розглянутих питань вона є одним із центральних пунктів аналізу, оскільки рівень мовної компетенції безпосередньо впливає на перебіг і результати пізнавальних процесів, а отже, на спосіб і якість конструювання знань.

Більше того, кооперативна комунікація між людьми спирається на спільну інтенціональність та складні процеси висновків. Як зазначає Майкл Томаселло, розуміння вимагає спільної концептуальної основи та рекурсивних висновків про наміри інших¹. Ці механізми були спочатку описані Полом Грайсом, а пізніше розвинені в теорії релевантності Дена Спербера та Дейрдре Вілсона, згідно з якою реципієнт інтерпретує висловлювання, шукаючи його релевантність у заданому контексті. У цьому процесі мова виконує функцію ключового інструменту: вона дозволяє конструювати нові системи знань шляхом поєднання уявлень (Елізабет Спелке), спільного спрямування уваги та координації дій (Джером Брунер). Вона також є передумовою для виникнення інтерсуб'єктивності та здатності «читати думки», оскільки дозволяє фіксувати та інтерпретувати інтенціональні стани інших (Майкл Томаселло). Тому мовна комунікація є центральним механізмом розвитку як пізнавальних, так і соціальних компетенцій людини.

Мова дозволяє людям виконувати дії, недоступні іншим видам: завдяки своїй здатності створювати значення та передавати психічні стани, вона виконує як адаптивні, так і трансгресивні функції. Дослідження мови та комунікації представляють два взаємодоповнюючі підходи: мову як вроджений, рано активований модуль, і мову як соціальний продукт, що виникає в результаті участі у вербальних та невербальних взаємодіях. Обидва підходи вказують на її фундаментальну роль у пізнавальних процесах людини.

¹ Рекурсивні умовиводи – це умовиводи, в яких суб'єкт співвідноситься з психічними станами інших *вкладеним чином*, шар за шаром – «думаючи про те, що думає хтось, про те, що думаю я...» тощо.

Мої міркування зосереджені на двох аспектах конструктивізму: епістемологічному та аналітичному. У цьому підході конструктивізм постулює можливість вивчення думки через аналіз мови та використання лінгвістичних інструментів для реконструкції ментального змісту інших осіб. Цей підхід обґрунтовує пошук мовної моделі пізнання та комунікації, що узгоджується з конструктивістською теорією навчання.

Важливим посиланням є теорія релевантності Спербера і Вілсона, яка з 80-х років є важливим елементом філософії мови, прагматики та когнітивістики. Її основне припущення полягає в тому, що людське пізнання прагне максимізувати релевантність, що розуміється як оптимальне співвідношення пізнавальних зусиль до отриманого пізнавального ефекту. Кожне повідомлення сприймається суб'єктом як імпліцитно релевантне; одержувач реконструює його значення на основі висновків про наміри відправника та ситуативний контекст. Ця модель базується на остенсивно-вивідній комунікації: (а) відправник остенсивно сигналізує, що хоче щось повідомити, (б) одержувач вивідно реконструює значення, прагнучи інтерпретації, яка забезпечує найбільший пізнавальний ефект з найменшими пізнавальними зусиллями.

Таким чином, релевантність є механізмом, що регулює процес інтерпретації, а її джерелом є спільне когнітивне середовище учасників комунікації (*shared cognitive environment*). Ця теорія рідко аналізує мову як систему, зосереджуючись натомість на пізнавальних процесах, що супроводжують комунікацію, та способах, якими розум вибирає та обробляє інформацію.

Процес концептуалізації, що розуміється як мовне приписування значення реальності, є ключовим аспектом пізнання. Це не означає припущення про існування приватної мови: індивід користується культурно узвичаєною мовою. У цьому підході я пропоную можливість аналізу комунікативної поведінки для реконструкції ментального змісту інших осіб та для фіксації принаймні деяких їхніх переконань та пропозиційних установок за допомогою інструментів досліджень мови та комунікації.

Таким чином, дослідник може отримати доступ до змісту свідомих думок, виражених мовою, що дозволяє зрозуміти окремі когнітивні процеси особистості. З точки зору конструктивістської дидактики це має вирішальне значення, оскільки саме пізнавальні процеси формують основу для пояснення навчання.

5. Як конструктивізм «працює» у дидактиці

Ефективне впровадження конструктивістської дидактики вимагає попереднього розуміння її теоретичних основ. Конструктивізм базується на певній концепції знання та пізнання, що походить з науки про ког-

нітивні функції людини. Він припускає, що кожна діяльність суб'єкта – навіть несвідома – призводить до створення знань про світ. Практика конструктивістського вчителя повинна базуватися на цьому розумінні знання. Перехід від теорії пізнання до теорії пізнавання означає зміщення акценту з навчання на навчання. Це має суттєві наслідки для освітніх відносин: змінює статус вчителя, переосмислює роль знань та відкидає модель передачі освіти, яка визначала форму формальної освіти протягом століть.

Реконструкція Доротою Клус-Станською основних тез конструктивістської дидактики влучно відображає епістемологічний зсув в теорії освіти. Згідно з цим підходом, (1) навчання завжди починається з діяльності учня. Тому, перед втручанням вчителя, необхідно залишити учню простір для самостійних, навіть невдалих спроб вирішення пізнавальної ситуації, (2) навчання вимагає поставлення учнів у проблемні ситуації, що викликають пізнавальний конфлікт та сприяють самостійній концептуалізації, (3) вкрай важливо враховувати попередні знання учня – як ті, що походять з його позашкільного досвіду, так і індивідуальні способи організації нового знання, (4) роль вчителя полягає, перш за все, у розпізнаванні способу мислення учня, а не в очікуванні, що учень відтворить наміри вчителя, (5) навчання базується на соціальному узгодженні значень, а не на засвоєнні готових понять, (6) постійними є пізнавальні процедури, а не результати, тому більшу цінність має самостійний пошук рішень, ніж дотримання готових інструкцій, (7) значна частина навчання відбувається несвідомо, поза контролем вчителя та учня, що обмежує можливості контролю цього процесу, (8) помилки є природним елементом навчання та мають діагностичну та стимулюючу функцію, (9) планування освітнього процесу полягає в проектуванні можливостей для навчання, а не в точному визначенні детальних ефектів.

Питання, поставлене Ернстом Глазерсфельдом і Полом Коббом – «як людський розум створює свою реальність?» – призводить до дослідження поняттєвих структур, які дозволяють організувати досвід і є умовою навчання. У конструктивізмі поняттєві схеми не відображають об'єктивні структури світу, а слугують адаптації суб'єкта до середовища. Отже, знання слід розуміти як «відповідність середовищу» (*knowledge as environmental fit*): це інструмент для дії, а не відображення онтологічного порядку. Глазерсфельд спирається на неodarвінізм, інтерпретуючи пізнання як адаптивний процес. Він вводить поняття «життєздатності» (*viability*), яке – аналогічно еволюційному виживанню – виражає ступінь корисності когнітивних структур для подолання навколишнього середовища. У той час як біологічна еволюція усуває неадаптовані організми, пізнання усуває ненадійні моделі та стратегії, які перешкоджають ефективним діям у світі.

Завдання вчителя, згідно з конструктивістським підходом, полягає у створенні безпечних умов, що сприяють самостійній пізнавальній діяльності учнів, та посиленні їхньої внутрішньої мотивації, що є важливим для адаптивних зусиль. Однак стосунки між вчителем і учнем є асиметричними («мають» – «не мають»), що впливає на відчуття власної волі учня та готовність до самостійних дій. Навчання через вирішення проблем вимагає від вчителя планування діяльності у трьох вимірах: активація, підтримка активності та спрямування досліджень. Допитливість, яку Брунер розуміє як реакцію на невизначеність та неоднозначність, є необхідною умовою для початку діяльності. Зовнішня мотивація – у формі покарань та винагород – послаблює пізнавальний процес, що призводить до підкорення, а не до творчої участі. Автентична пізнавальна діяльність виникає, коли учні звільняються від тиску пошуку «одного правильного рішення» та можуть відчути задоволення від самого процесу відкриття. Представлення труднощів як «головоломок» сприяє розвитку навичок формулювання проблем, висування гіпотез та пропонування власних рішень. Цей тип самостійної діяльності зміцнює відчуття власної волі учня та призводить до глибшого засвоєння знань.

Навчання не полягає у швидкому відтворенні відомих відповідей чи репродукції вивчених теорій. Очікування такого способу роботи гальмує розвиток відкритого, дослідницького та творчого мислення. Школа стає простором для справжнього навчання лише тоді, коли вона дозволяє учням самостійно визначати межі власних пізнавальних здібностей та вирішувати справжні проблеми. Відсутність готових відповідей не є перешкодою в цьому процесі, а фактором, що посилює мотивацію та готовність до дослідження. Принцип конструктивістського навчання схожий на опанування мови: саме через взаємодію, а не через пасивне відтворення, ми вчимося змінювати наші способи дії. Зміни відбуваються, коли існуючі стратегії більше не є ефективними. Подібний механізм застосовується до всіх компетенцій – від складних пізнавальних навичок до практичних форм дій.

Навчання не повинно починатися з представлення учням готових «наукових істин», а з надання їм можливості самостійно будувати попередні моделі та гіпотези, що вирішують поставлену проблему. Вчитель також не може жорстко дотримуватися програми, він повинен створювати різноманітні дидактичні ситуації, що сприяють спільному конструюванню понять і знання. Підхід до творчості учнів також має вирішальне значення. Дискредитація методів чи результатів учня лише тому, що вони відхиляються від очікувань вчителя, призводить до ігнорування їхніх концептуальних структур, що неприйнятно в конструктивістській дидактиці. Така практика також підриває мотивацію до самостійного дослідження та формулювання оригінальних рішень.

Прийняття конструктивістської перспективи має кілька ключових наслідків. По-перше, вона вимагає чіткого розмежування між навчанням, зосередженим на розумінні, та практиками, що спираються виключно на повторювану поведінку. По-друге, вона переключає увагу зі спостережуваних реакцій учня на ментальні процеси, які є лише опосередковано пізнавально доступними. Крім того, вона припускає, що знання не передаються безпосередньо, а виникають через мовно підтримане учнем конструювання значень. Конструктивісти розглядають помилки та пізнавальні «відхилення» як цінні показники того, як учні організують свій «досвідний світ». Нарешті, конструктивістська дидактика залишається тісно пов'язаною з освітніми дослідженнями, зокрема з експериментами, які дозволяють як реконструювати структури понять учнів, так і досліджувати способи їх модифікації.

Модель роботи вчителя-конструктивіста включає чотири етапи:

- 1) орієнтація, тобто визнання попередніх знань учнів;
- 2) активізація, яка передбачає залучення учнів до роботи над власними ідеями;
- 3) реорганізація, за якої вчитель стимулює створення нових ідей шляхом конфронтації поглядів, обговорення, тестування та планування експериментів;
- 4) огляд змін, включаючи рефлексію щодо модифікації попередніх концепцій.

Ця стратегія ініціює аналогічні дії з боку учня:

- а) пояснення його переконань;
- б) конфронтація та виявлення невідповідностей у мисленні;
- в) побудова моделей, що пояснюють проблему;
- г) їх тестування та перевірка;
- д) зміна існуючої пізнавальної орієнтації.

Повне завершення цих етапів вимагає використання аналітичних та синтетичних операцій і основних логічних інструментів. Водночас це призводить до фактичного конструювання знань, безпосередньо пов'язаних з процесом вирішення проблем.

Представлена концепція демонструє, що сучасна освіта вимагає послідовної, епістемологічно вкоріненої парадигми. Традиційна, квазі-біхевіористська модель школи зводить пізнавальні процеси до спостережуваних реакцій та припускає повну вимірюваність розуму, що призводить до інструменталізації освіти та занепаду автентичного мислення учнів. Конструктивізм у дидактиці пропонує змістовну альтернативу сучасній моделі освіти.

Jacek Moroz. Learning theory from a constructivist perspective

The lecture is dedicated to substantiating the constructivist paradigm in didactics as a necessary condition for the theoretical integrity of modern education. The lecture shows that pedagogy, deprived of an interdisciplinary foundation, loses its ability to explain the complexity of the learning process, since any educational concept is based on certain assumptions about the nature of cognition, thinking, language and communication. The philosophical origins of constructivism are examined – from ancient tradition to Kant and contemporary cognitive science – and it is emphasised that constructivism is not synonymous with relativism, but is based on intersubjectively shared structures of cognition. The lecture critically analyses the traditional, quasi-behaviourist model of education, which assumes the transparency and measurability of intellectual processes, reducing learning to externally controlled results. Instead, the constructivist approach is interpreted as a process of active construction of meaning, in which language, ideas, beliefs, and social mechanisms of interpretation play a key role. Sperber and Wilson's relevance theory is considered an important tool for analysing the cognitive processes that accompany learning. Based on the concepts of Bruner, Glasersfeld and Klus-Stanska, the principles of the work of a constructivist teacher are outlined, who creates conditions for independent activity of students, the formation of hypotheses, conceptual restructuring and reflection. The lecture substantiates the need to form a coherent constructivist paradigm capable of integrating contemporary didactic discourse and ensuring the scientific explanatory power of educational theory.

Keywords: *constructivism, didactic paradigm, theory of learning, language and thinking, intersubjectivity, cognitive processes, educational strategies, epistemological foundations of education.*

Мороз, Яцек, доктор наук, заступник директора з оцінки Інституту педагогіки Щецинського університету (Польща). Автор книг: «Теорія навчання з конструктивістської перспективи», Видавництво Щецинського університету, Щецин 2019; «Дискусія з релятивізмом істини у Львівсько-Варшавській школі», видавництво «Scholar», Варшава 2013. Сфера наукових інтересів: конструктивізм у дидактиці, епістемологія в освіті, когнітивні науки.

E-mail: jacek.moroz@usz.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-7584-334X>

Гончаренко, Ольга, доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна).

E-mail: olgegoncharenko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9695-1244>

Moroz, Jacek, dr hab., Deputy Director for Evaluation Institute of Pedagogy University of Szczecin (Poland). Author of books: "Theory of Learning from a Constructivist Perspective", University of Szczecin Press, Szczecin 2019; "Discussion with relativism of truth in the Lviv-Warsaw School", Scholar Publishing House, Warsaw 2013. Research interests: constructivism in didactics, epistemology in education, cognitive science.

E-mail: jacek.moroz@usz.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-7584-334X>

Honcharenko, Olha, DSc in Philosophy, Docent, Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine (Khmelnyskyi-city, Ukraine).

E-mail: olgeoncharenko@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-9695-1244>