

Философская мысль

Правильная ссылка на статью:

Гревцев А.В. — Прочтение концепции социального конструктивизма Л. С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности В. Н. Лосского // Философская мысль. — 2023. — № 4. DOI: 10.25136/2409-8728.2023.4.40103 EDN: TEGSGM URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40103

Прочтение концепции социального конструктивизма Л. С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности В. Н. Лосского

Гревцев Арсений Владимирович

аспирант, кафедра теологии, Религиозная организация — духовная образовательная организация высшего образования Русской Православной Церкви «Общecerковная аспирантура и докторантура им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия»

115035, Россия, г. Москва область, г. Москва, ул. Пятницкая, 4/2, оф. строение 1

✉ thabell@mail.ru



[Статья из рубрики "Философия науки и образования"](#)

DOI:

10.25136/2409-8728.2023.4.40103

EDN:

TEGSGM

Дата направления статьи в редакцию:

02-04-2023

Аннотация: Предметом работы являются тезисы концепции развивающего обучения, семиотики образования, теории о трансценденции в образовании и богословия личности. Целью исследования является разработка практического метода педагогики на основе рассмотренных положений. Автор демонстрирует ключевые положения концепции развивающего обучения: зону ближайшего развития, scaffolding; раскрывает понимание образования как семиотической системы и участия в нем трансцендентной реальности; излагает основные тезисы богословия личности по В. Н. Лосскому. Затем автор объединяет вышеуказанные теории для построения педагогического метода, который он определяет как интеграцию подходов концепции развивающего обучения с позиций богословия личности. Особым вкладом автора является обобщение разрозненных концепций в единые выводы и разработка практического педагогического метода, который включает в себя ряд тезисов, специфические компоненты кейса для проведения урока в виде шаблона и установки для реализации кейса в соответствии с общепринятыми этапами урока также в виде шаблона. Автор делает вывод, что отмечает универсальность разработанного кейса для применения на различных ступенях

образования и ценность материала, на основе которого составлен метод, для дальнейшего изучения каждой из представленных областей наук. Автор отмечает, что применение метода не ограничивается религиозным контекстом, поскольку основой для разработки метода послужили нецерковные исследования, а положения православного богословия личности созвучны с приведенными теориями современной философии образования.

Ключевые слова:

философия образования, семиотика образования, edusemiotics, концепция развивающего обучения, зона ближайшего развития, scaffolding, конструктивистский образовательный подход, трансцендентность в образовании, богословие личности, педагогические методы

Введение

Статья является продолжением исследования в области философии педагогики с акцентом на изучение трудов В. Н. Лосского и интеграции его теории личности в образовании [\[1\]](#).

Педагогическая концепция развития учащегося (Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и других) выходит за рамки образовательной системы, воспринимая процессы обучения как часть общего пути совершенствования человека в целом. Это несомненно является преимуществом применения на практике педагогических методов, основанных на положениях данной концепции, однако автор статьи видит полное раскрытие концепции развивающего обучения в условиях применения учения об обожении человеческой личности согласно богословию личности, одним из основоположников которой является В. Н. Лосский. Богословская мысль выходит за рамки земной жизни и за пределы существования одного индивидуума, дает большую часть знания и позволяет переориентировать педагогические приемы на конечную цель возрастания человека: его единение в Церкви с другими людьми и Богом и обожение.

Концепция развивающего обучения Л. С. Выготского

Концепция развивающего обучения разработана в трудах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Она заслуживает многих отдельных полноценных исследований и не может быть полностью рассмотрена в рамках подпункта. Здесь будут выделены лишь основные тезисы для практического применения в рамках темы работы.

Понятие развития:

1. «Развитие ребенка — это процесс непрерывного изменения» [\[2, с. 484\]](#).
2. Обучение и развитие человека — это разные процессы [\[2, с. 487\]](#).
3. Развитие также не есть созревание плюс обучение.
4. Процесс обучения пробуждает в ребенке ряд процессов внутреннего развития [\[2, с. 502\]](#). «Обучение только тогда становится подлинным обучением, когда оно забегает вперед развития» [\[2, с. 505\]](#). Таким образом обучение создает зону ближайшего развития ребенка [\[2, с. 506\]](#), которая служит сильнейшим орудием повышения эффективности,

полезности, плодотворности решения педагогических задач. Педагогика, ориентированная на завтрашний день детского развития в процессе обучения пробуждает процессы развития, которые лежат в ближайшей зоне развития [\[3, с. 251\]](#). Зона ближайшего развития — это понятие, которое было введено Л. С. Выготским в педагогическую и психологическую науку. Оно обозначает перспективы компетенций, которые будут развиты у обучающегося следующими на основе имеющегося опыта. На эту зону ближайшего развития должны быть нацелены обучение и воспитание, поскольку именно эти особенности формируют его путь развития личности. Таким образом обучение хотя не является непосредственно развитием, но является необходимым инструментом и источником развития. Ряд процессов без обучения возникнуть не могут. При этом обучение в развитии сохраняет свою актуальность и для взрослых [\[4, с. 388\]](#). В. В. Давыдов дополняет понятие зоны ближайшего развития в этом контексте, что она таким образом является не только частью развития, но и внутренней связью обучения и развития [\[5, с. 82–83\]](#).

5. С учетом наличия зоны ближайшего развития и описанных отличий обучения от развития необходимо привести следующую мысль Л. С. Выготского: «Уровень развития ребенка не является критерием того что можно и чего нельзя проходить сейчас ребенку». Если определенная функция слабо развита у ребенка, ее нельзя обходить стороной в образовательном процессе. Наоборот, школа должна отнестись с наибольшим вниманием к развитию этой функции. Так, если у ребенка слабо развито абстрактное или причинное мышление, то следует работать над этой функцией. Детское развитие не определяется уровнем созревания на сегодняшний день [\[2, с. 483–484\]](#). Важную практическую актуальность данный тезис приобретает применительно к традиционной технологии выделения этапа урока оценки текущих знаний.

6. В. В. Давыдов говорит, что развитие личности человека является частью его общего психического развития [\[6, с. 150\]](#).

7. Новые психические способности, умственные силы и настоящее мышление могут пробудиться и развиваться в человеке при условии всестороннего развития личности, ума, воли, фантазии, чувств, выносливости, мужества [\[6, с. 141\]](#).

Понятие личности человека в рамках концепции развивающего обучения:

1. Согласно определению В. В. Давыдова, личность — это человек, обладающий определенным творческим потенциалом.

2. Возникновение личности В. В. Давыдов связывает с формированием сознательности и развитием воображения как основы творчества примерно в 3 года [\[6, с. 151\]](#). Он рассматривает человеческую личность, как часть индивида, формирующуюся в течение жизни вместе с социализацией, а не присущее ей по антропологии [\[6, с. 143–150\]](#).

3. В то же время В. В. Давыдов в работе «Теория развивающего обучения» рассуждая о понятиях индивид, личность, индивидуальность отмечает следующие важные черты личности:

- способность к творчеству;
- способность человека осознавать новые общественные потребности (чувство нового);
- способность воздействовать на них своей работой и участвовать самостоятельно в

жизни социума;

— самостоятельное восприятие принятых в обществе морально-нравственных ценностей и правил;

— способность работать в соответствии с собственным убеждением в сложных ситуациях;

— умение сопротивляться трудным ситуациям, совершать мужественные поступки, со смелостью вмешиваясь в ход вещей, проявляя силу воли и личностный характер и взимая на себя ответственность перед обществом за все последствия, которые могут произойти;

— ясность, гибкость и твердость ума;

— а также: мужество, решительность, инициативность и многие другие качества [\[5, с. 56–57\]](#).

Василий Васильевич говорит, что истинное образование старается воспитать в человеке личность, обладающую всеми перечисленными качествами, а педагогическая наука, в свою очередь, являясь теоретической основой образования, должна рассуждать о способах и средствах воспитания такого человека и его личности. Поэтому истинные образование и педагогика имеют личностный смысл [\[5, с. 58\]](#).

Описание свойств частично соответствует учению богословия личности: собственное убеждение и индивидуальность — уникальности и целостности личности; проявление собственной воли — свободе; инициативность и самоотдача — кенотичности; творческие дела — творчеству.

О средствах развития человека авторами трудов по развивающему обучению приводятся следующие положения:

1. В младшем (дошкольном) возрасте одним из ведущих моментов в развитии ребенка является игра. Движение в смысловом поле игры происходит так же, как в реальном. Сама по себе игра является творческой переработкой впечатлений [\[2, с. 218–219\]](#).

2. Творчество как умение «из элементов создавать построение комбинировать старое в новое сочетание» очень значимо для общего развития и созревания ребенка [\[2, с. 239–240\]](#). Для реализации творчества необходимы материальные условия и уровень развития общества [\[2, с. 259–260\]](#).

3. В. В. Давыдов дополняет определение творчества, углубляясь в составляющие этого понятия: воображение играет большую роль в познании. Оно позволяет соотносить усвоенные общие понятия с частными фактами, «абстракции — с чувственным материалом», захватывая целый образ понятия воображением и производя его анализ средствами абстракции [\[6, с. 152\]](#).

4. Продолжая разбор творческих компонентов деятельности человека В. В. Давыдов отмечает, что фантазирование — это ключ к производству чего-то нового, к творчеству, к развитию технологий, к возможности реализации того, что еще не существует. Он утверждает, что именно благодаря фантазии человечество изобрело, например, самолет [\[6, с. 163\]](#).

5. Рассматривая подвиды творчества Л. С. Выготский делает вывод, что детское литературное творчество дает серьезное развитие творческого воображения, фантазии, эмоциональной жизни и речи [\[2, с. 299\]](#).

6. Также, как один из вариантов творчества, драматическое творчество отличается тем преимуществом для развития ребенка, что отвечает двигательной природе детского воображения [\[2, с. 304\]](#).

7. Необходимо найти верный интерес учащегося и следить все время за тем, чтобы интерес не уклонялся в сторону и не подменялся другими интересами. Внимание ребенка ничего не стоит, если его стимулом является неверный интерес: боязнь наказания, например, что он не получит сладкого, или ожидание награды (что он получит конфетку). Поэтому награда и наказание являются недопустимым средством в школе [\[4, с. 119\]](#).

8. С предыдущим пунктом связано определение целевой установки воспитательного педагогического процесса. Экзамены являются примером неверной целевой установки. Ориентируясь на них, учащиеся учатся не для развития и приобретения новых компетенций, а для сдачи экзаменов, а сами экзамены сдают для того, чтобы получить диплом в университете [\[4, с. 159-160\]](#).

9. Верный интерес ученика может быть найден с помощью анализа имеющихся у него опыта и памяти. Таким образом новый материал можно будет перевести на язык собственного опыта ученика [\[4, с. 184\]](#). Примером может быть измерение расстояния от Земли до Солнца в привычных временных параметрах для ученика: перевод его в длительность полета стрелы от Солнца до Земли, это время будет длиться в течение десятилетий, за которые ученик закончит школу и университет и профессионально реализуется [\[4, с. 185\]](#).

10. В. В. Давыдов говорит относительно целевой установки образовательного процесса, что в действительности сами учащиеся должны выступать подлинными субъектами своей деятельности [\[6, с. 157\]](#).

11. Эмоция является важным организатором поведения. В ней реализуется активность организма [\[4, с. 136\]](#). Эмоциональное преподавание, прочувствование предмета, способствует усвояемости знаний [\[4, с. 141\]](#).

Упомянутые интересы, согласно концепции развития, можно подразделить на следующие:

1. «На всю жизнь». К таким относятся: интересы к жизненным делам, к науке, к труду. Интерес к последнему исходит из естественных склонностей к деланию, удовлетворения от собственной деятельности [\[4, с. 120\]](#). Труд является особенно важным стимулом для развития человека еще и потому, что практика является надежным средством проверки научного знания [\[4, с. 233\]](#).

2. Временные. Например, интерес к грамматике языка, к умыванию. Такие интересы уходят, когда вырабатывается привычка к целевому действию.

3. Косвенные. Суть их заключается в использовании естественного интереса для выработки другого, основного возникающего интереса, который после появления

подавляет исходный интерес. Например, выработка интереса к химии с использованием интереса к кухне, который после укрепления интереса к химии заглушается и подавляется [\[4, с. 120\]](#).

Семиотика образования

Рассматриваемая в данной работе концепция развивающего обучения, основоположником которой является Л. С. Выготский, активно используется и дополняется в современных философских исследованиях.

В статье Олтяну Алин, Марии Камбури и Эндрю Стейблз «Predicating from an Early Age: Edusemiotics and the Potential of Children's Preconceptions» edusemiotics (семиотика образования) определена как новое теоретическое подразделение семиотики, которое обосновывает философию образования в семиотике. Семиотика и образование имеют долгую общую историю, и современная семиотика образования приносит идеи, которые не были возможны в период средневековья. В настоящее время исследования edusemiotic в основном являются теоретическими, но данное исследование приводит семиотический анализ эмпирических данных и результатов исследования отношения преподавателей к предположениям детей. Олтяну Алин, Марии Камбури и Эндрю Стейблз фокусируются на социально-конструктивистской педагогической традиции Выготского и акцентируют внимание на изменении отношения учителей к представлениям детей. Результаты, полученные в исследовании, могут служить аргументом для переориентации школьного образования с программы обучения навыкам на программу свободного образования, в основе которого лежит семиотическое сознание. Исследование представляет способы, которыми преподаватели общаются с представлениями учеников в контексте иконического обучения и нарративного конструктивизма. Основываясь на феноменологических категориях Чарльза Пирса и его понятии о семиозисе, авторы объясняют, что знания, полученные ребенком до начала обучения, являются неотъемлемой частью феномена обучения и не должны игнорироваться, а использоваться для развития смысла на основе существующих знаний. Образование требует взаимного обучения со стороны студента и учителя. В то время как ученик изучает знания учителя, учитель учится знаниям ученика: это делает возможным их педагогический диалог [\[7, с. 622–623\]](#).

Обучение, согласно Пирсоновской концепции, является спиральным явлением, состоящим из абдукции (формулировки гипотезы), дедукции и индукции. Ученик непрерывно изменяет свои знания на протяжении всей жизни, а изменение мнения должно происходить естественным образом через разнообразные опыты. Учителю следует быть осторожным, чтобы не навязывать свои взгляды ученику. Дети учатся методом проб и ошибок, и им нужно время и терпение. Ему следует предоставлять разнообразные активности, чтобы ученики могли использовать различные типы интеллекта и обучения. Учащийся создает свои собственные концепции, которые могут отличаться от концепций учителя. Конструктивизм — это набор теорий обучения, расположенный между когнитивными и гуманистическими взглядами. Он имеет корни в разных областях гуманитарных наук. Социальный конструктивистский педагогический подход Выготского предполагает, что знание строится на знаниях. Многие исследовательские традиции поддерживают мнение, что знания не передаются непосредственно, а активно создаются учащимся. Проект по привнесению конструктивизма в семиотическую перспективу заключается в переосмыслении понятия поддержки Брюнера и зоны ближайшего развития Выготского с целью более глубокого понимания семиозиса.

В семиотике Шарль Сандерс Пирса обучение происходит благодаря тому, что новая информация соотносится с уже существующими отношениями обозначения. Это противоречит парадоксу обучения, представленному в диалоге «Менон» Платона [\[8\]](#). Семиотика и конструктивизм совместимы и дополняют друг друга. Понятие «каркаса» (scaffolding) относится к взаимодействию преподавателей и учащихся и означает, что объект обучения всегда доступен ученику, как возможность для открытия. Обучение включает в себя интерпретацию, новое понимание и способность применять его в разных контекстах. Оно является непрерывным и круговым процессом, который изменяет феноменологический мир организма. При обучении живое существо также неизбежно выполняет поиск новых гипотез и пересматривает старые.

Семиотика Пирса объясняет, что мы можем учиться новому, потому что можем вписать его в существующие отношения значимости. Обучение начинается с неизвестных терминов, но не должно быть такого, чтобы все термины были совершенно неизвестны ученику. Таким образом, семиотика и конструктивизм совместимы и дополняют друг друга. Концепция опорных структур (scaffolding) сходна с понятием зоны ближайшего развития Выготского. Обучение — это интерпретация, понимание и применение нового путем добавления терминов отношений значимости к существующим, изменяя структуру всего семиотического мира живого организма. Обучение происходит круговым или спиральным путем, постоянно расширяя феноменологический мир (окружение) организма и изменяя предположения [\[7, с. 623–625\]](#).

Подход когнитивной семиотики рассматривает взаимосвязь между телом и разумом, что способствует развитию биосемиотики как семиотической теории жизни, объясняющей жизнь в терминах отношений значимости. Организм не является «черным ящиком». Опыт здесь понимается в самом широком смысле этого слова и включает в себя опыт мышления. Историческое сознание и сознание знаков взаимосвязаны, так как семиотическое сознание включает историческое сознание.

Теория эволюции Пирса является основой его телеологической семиотики, которая может быть использована в образовании для создания отношений между учителем и учеником. Основная цель учителя должна заключаться в том, чтобы помочь ученику расширять свои знания и понимание. Пирс считал, что субъективный опыт является основой жизни и знания не возникают из ничего, а всегда встраиваются в окружающую среду [\[7, с. 625–627\]](#).

Объединение конструктивизма и семиотики, на первый взгляд, кажется противоречивым, однако возможно сотрудничество на основе их общих принципов. Конструктивизм представляет собой идею о том, что знание является инструментом, и что ученики активно участвуют в процессе строительства новых знаний. Семиотика же подчеркивает, что знак является не инструментом, а активным процессом интерпретации. Взаимодействие ученика с окружающей средой позволяет ему строить концепции и решать проблемы, что приводит к автономии и независимости. Занятия, с этой точки зрения, должны включать практические задания, вызывающие реорганизацию теорий, а также групповые задания, способствующие обучению через практику общения. Конструктивистские методы обучения используются для создания аутентичной среды для рефлексии и поддержки социального конструктивизма. Конструктивизм здесь противопоставлен объективизму, который рассматривает знания как информацию, передаваемую от учителя к ученику [\[7, с. 627–628\]](#).

Знания, как и представления детей, меняются со временем. Учителям следует учитывать,

что дети приходят в школу с предварительными представлениями о мире, которые могут отличаться от общепринятых объяснений и классификаций, и организовывать деятельность, направленную на оспаривание и сомнение в текущих знаниях науки и явлений. Предварительные представления учащегося — это логические идеи, развиваемые детьми на основе опыта и прежних представлений, а не открываемые ими факты. Учителя не могут просто заменить их собственными идеями, потому что идеи не существуют как монадические единицы. Семиотическое образование бросает вызов современным дуалистическим формулировкам: «правильно — неправильно», «верно — ложно», «умственное — физическое», «видимое — воображаемое», — в надежде, что переосмысление приведет различными способами к истине [\[7, с. 629–632\]](#).

Пирс полагает, что каждый организм воспринимает реальность по-своему, что делает жизненный опыт уникальным. Он критикует подход к обучению, который не признает возможности творчества и открытий ребенка, основываясь на предположении, что взрослый знает лучше и что все формулировки должны соответствовать принятым в научном сообществе.

Пирс отмечает, что сходство может быть найдено между любыми двумя вещами, если найти соответствующие общие элементы. Он также говорит, что открытие соответствия может быть трудным, но когда оно происходит, оно приводит к творческому росту и открытиям. Подобный подход может использоваться в обучении, чтобы помочь учащимся делать собственные открытия и развивать свои способности.

По данным Олтяну Алин, Марии Камбури и Эндрю Стейблз, которые они получили в ходе исследований, учителя не признают потенциал творчества и открытий у детей и не учитывают опыт, отличающийся от их собственного и от принятого в научном сообществе. Они не учитывают, что опыт каждого ребенка уникален, и что их понимание мира может отличаться от восприятия взрослых. Учителям следует учитывать индивидуальные особенности учащихся и помогать им развивать свои способности и творческий потенциал [\[7, с. 632–635\]](#).

Взаимодействие между учителем и учеником важно для эффективного обучения на основе представлений ученика. Авторы считают, что для детей младшего возраста наиболее подходящий способ обучения — это деятельность, которая даст детям возможность активно участвовать в процессе обучения, задавать вопросы и тестировать свои идеи и представления, что помогает им развивать свои знания. Социальный конструктивизм подчеркивает, что самая мощная форма обучения — это обучение друг с другом. Маленькие группы могут дать детям возможность видеть материалы и экспериментировать в своих группах, обсуждать, представлять свои результаты в остальном классе, сравнивать свои результаты с другими и приходить к выводам. Также метод «когнитивного конфликта» означает представление учащимся чего-то, что вызывает у них затруднения или неожиданность и заставляет их задуматься, и считается очень полезным для устранения прежних ошибочных представлений учеников.

Для понимания детской феноменологической области и создания доверительных отношений между учителем и учеником, учителям следует планировать свое обучение и подготавливать обучающую среду на основе признания представлений детей. Учителям следует стремиться помочь детям использовать их предыдущие знания, а также стимулировать их задавать вопросы и улучшать понимание своего мира через наблюдения, эксперименты и проверку гипотез. Важно также создать доверительные отношения, которые позволят учителям руководить и ученикам следовать, используя возможности, которые появляются в течение учебного дня, такие как перемены или

различные мероприятия [\[7, с. 636–637\]](#).

Семиотика и конструктивизм взаимовыгодны в отношении образования, но не тождественны. Конструктивизм Выготского через концепты, такие как scaffolding («каркас» или «опорные структуры»), предлагает более глубокое понимание феномена семиозиса. Семиотика Пирса удобряет социальный конструктивизм Выготского, представляя его в новом свете. Развитие конструктивизма, по мнению авторов статьи «Predicating from an Early Age: Edusemiotics and the Potential of Children's Preconceptions», состоит в эстетической, этической и логической эволюции феноменального мира (окружения) [\[7, с. 628\]](#).

Теория о трансценденции в образовании

Важно сказать об еще одном аспекте конструктивистского подхода к образованию, к которому важно сформировать правильное отношение, и применяя современные педагогические методы не обнаружить систему обучения в другой неприятной крайности.

Теория конструктивизма изменила практику обучения во многих странах мира за последние десятилетия. Конструктивистский класс черпает вдохновение из ряда разных и, в определенной степени, даже противоречивых теорий и идей, таких как радикальный конструктивизм Эрнста фон Глазерфельда, когнитивный конструктивизм Жана Пиаже, социальный конструктивизм Льва Выготского и транзакционный конструктивизм Джона Дьюи. То, что объединяет эти подходы и что в целом характеризует конструктивистский класс, это акцент на активности студента. Это основано на предположении, что учащиеся должны строить свои собственные идеи, понимания и знания, и что учителя не могут это сделать за них.

Конструктивизм как теория обучения подчеркивает активную роль учащихся в процессе формирования собственных знаний, что приводит к сдвигу акцента от преподавания к обучению. Одновременно конструктивизм дискредитировал «модель передачи знаний», и тем самым лекции и «дидактическое преподавание» получили плохую репутацию. В конструктивистском классе учитель выступает не только как преподаватель, но и как фасилитатор, поддерживающий ученический процесс обучения. Конструктивистский подход к обучению подчеркивает создание среды обучения, в которой поддерживается процесс индивидуального погружения ученика в изучаемый материал. Однако такой подход к обучению может приводить к отказу от идеи, что учителя должны чему-то учить, что вызывает определенное беспокойство у автора статьи «Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'». Герт Биеста исследует роль идей о трансцендентности в понимании обучения и образования, и, в частности, в отношении роли учителя. Автор статьи призывает к необходимости признания роли учителя и важности его присутствия в процессе обучения. Он также утверждает, что идея трансцендентности может помочь вернуть учителю его роль в процессе обучения, и что понимание преподавания как того, что выходит «за рамки», как нечто, что трансцендирует себя, и понимание обучения как процесса, в котором учитель выступает в качестве трансцендентной фигуры, может стать новым направлением для философии и теории образования [\[9, с. 450–452\]](#).

Конструктивизм рассматривает процесс обучения как внутренний, что может повлечь за собой отсутствие учителя в педагогическом процессе. Герт Биеста рассматривает диалог Платона «Менон» [\[8\]](#) и приходит к выводу, что не смотря на то, что Платон в нем ведет Менона, на первый взгляд, конструктивистским путем, якобы не занимаясь

преподаванием, фактически Платон в диалоге много чему учит своего собеседника. Автор приходит к выводу, что понимание преподавания как процесса трансценденции и введения новых знаний является важным, так как это отличает преподавание от простого подтверждения уже имеющихся знаний.

Левинас подтверждает эту идею, говоря, что преподавание не сводится к майевтике, а приходит извне и приносит больше, чем содержит ученик. Модель майевтики игнорирует значимость другого человека и утверждает, что обучение происходит за счет раскрытия того, что уже находится внутри человека, в то время как на самом деле обучение является процессом, когда другой человек вынуждает нас измениться и получить новые знания. Однако важно учесть, что обучение не всегда направлено на «становление» (т. е. на достижение чего-то нового), как это предлагают Сигмунд Фрейд и Корнелиус Касториadis — в образовании существуют и другие аспекты. Также важно дать определение трансцендентности в этом контексте как не просто другого человека отличного от «я», а радикально большего [\[9, с. 452–454\]](#).

Книга Меролда Вестфала «Диалог Левинаса и Кьеркегора»^[10] исследует идеи двух философов о трансценденции. Вестфал утверждает, что оба мыслителя рассматривают трансценденцию как нечто большее, чем просто другое человеческое существо. Они соглашались в том, что трансценденция не может быть найдена в области теоретических знаний, но исходит свыше. Тем не менее, Левинас и Кьеркегор различаются в своих взглядах на отношения между человеком и Богом, причем Левинас утверждает, что ближний всегда является посредником между индивидуумом и Богом, а Кьеркегор утверждает, что это Бог является посредником между индивидуумом и его ближним.

В первых двух главах своей книги Вестфал обсуждает понятие «откровения», которое предполагает передачу учащимся истины и условий ее признания как таковой. Кьеркегор исследует идею откровения через обсуждение «Менона». Он приходит к выводу, что учитель должен давать учащемуся не только истину, но и условия ее признания как истины. Именно это он представляет как откровение. Оно означает, что учитель представляет ученику нечто, чем тот еще не обладает и что превосходит его уже имеющиеся знания. Откровение связывается с этической и религиозной жизнью и обуславливает авторитет учителя, согласно которому учащийся должен принять на веру знание, которое не является производным или подтвержденным. У Левинаса откровение называется «загадкой» и описывается как нечто, что выходит за пределы понимания и постижения, «за пределами бытия» и «за пределами разума». Это откровение не является феноменом и не может быть постигнуто умом [\[9, с. 454–456\]](#).

Если преподавание имеет значение за пределами обучения и является существенным для обучения, то оно должно сопровождаться понятием «трансценденции». Это означает, что преподавание должно вносить радикально новое, и именно это можно найти в идеях Кьеркегора о преподавании как «двойном даре истины» и в понимании Левинаса преподавания как отношения, в котором я получаю от другого «за пределами моих возможностей».

Кьеркегор утверждает, что способность к двойному дару истины превосходит возможности преподавателя и может быть выполнена только Богом. Левинас же подходит к вопросу об учительстве с точки зрения ученика, который получает что-то сверх способностей своего «я». Он говорит об этом как об опыте «быть наученным», который радикально отличается от опыта «обучаться». Ученики, обучаясь, используют своих учителей как ресурс, также как книгу или интернет, в то время как опыт

преподавания дарует ученику что-то новое, внешнее, и по-настоящему ценное.

В отличие от Кьеркегора, Левинас не считает, что мы не можем быть научены нашими учителями. Однако это не означает, что учитель производит опыт обучения. Дар обучения — это дар того, чего у учителя нет. Учитель не может контролировать, будет ли кто-то научен тем, что он преподносит. Идентичность учителя является эпизодической, возникающей только в тот момент, когда получается дар обучения. Называть кого-то учителем — это комплимент, который мы выражаем, когда признаем, что кто-то научил нас чему-то и позволил нам понять что-то новое [\[9, с. 456–458\]](#).

Таким образом, философия образования не может отрицать необходимость трансценденции, иначе она рискует превратиться в философию обучения, в которой нет места для преподавания. Интерес образования заключается в том, чтобы дать миру то, что уникально и радикально ново, что означает, что философия образования всегда должна оставлять место для того, что превосходит пределы возможного [\[9, с. 454–456\]](#). Если преподавание должно иметь значение, отличное от облегчения обучения, то оно должно сопровождаться понятием «трансценденции». Однако заявление о трансценденции может привести к авторитаризму, что может помешать образовательному процессу, поэтому его следует остерегаться.

Герт Биеста подводит итоги, заявляя, что важно противостоять крайности конструктивизма, где учитель не имеет ничего дать и не дает ничего, где он лишь помогает ученикам учиться, а не учит их; сглаживает процесс обучения и не задает сложных вопросов, чтобы ученики уходили довольными. Существует альтернативная история об обучении, где учителя имеют что-то дать, не уклоняются от трудных вопросов и неприятных истин и работают над различием между тем, что желательно и тем, что необходимо. Они активно работают над подключением проекта обучения к более широкому преобразованию индивидуальных «желаний» в коллективно согласованные «потребности». Необходимо действовать по-другому не только по отношению к учителю, но и к ученику. Ученик не должен быть воспринимаем как потребитель образования, у которого нужно удовлетворить потребности. Он должен быть готов к дару обучения, готов принять нечто неожиданное. Школа не должна рассматриваться как место для обучения, но как место для преподавания. Важно признать, что возможно не только учиться, но и быть обучаемым. Это маленькое, но важное изменение необходимо для возвращения преподавания в образование [\[9, с. 458–460\]](#).

Положения богословия личности по В. Н. Лосскому

В. Н. Лосский в своих трудах предлагает тезис о свойственности человеку образа Божьего, в чем основывается на словах книги Бытия: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их» (Быт. 1:27) [\[11, с. 38\]](#).

Рассматривая в другом месте положение о несводимости человеческой личности к природе он делает вывод, что «сообразность Богу не относится к какому-то одному элементу человеческого состава, но ко всей человеческой природе в ее целом». Таким образом несводимость личности к индивидуальности, к *vous* (разуму) и к воле дополняется несводимостью ее к образу Божьему в человеке, что можно в некоторой степени противопоставить мнению Сергея Анатольевича Чурсанова «о личности как о предельно глубоком выражении образа Божия в человеке» [\[12, с. 68–69\]](#); «Образ Божий, понимаемый как личностность, неотъемлем от человека» [\[12, с. 74–75\]](#). На вопрос о

степени сведения образа Бога человека к его личности им дается ответ немного отличный от концепции Владимира Николаевича. Хотя и у самого В. Н. Лосского можно найти некоторое противоречие самому в себе: «То, что соответствует в нас образу Божию, не есть часть нашей природы, а наша личность, которая заключает в себе природу» [\[13, с. 205\]](#). Однако этот фрагмент можно понять так: образ свойственен всему человеку, личность является выражением человека, а значит отображает образ Божий. Тогда можно предположить, что С. А. Чурсанова можно понять таким же образом, в этом случае противоречие будет устранено.

По В. Н. Лосскому, образ Божий содержится в каждом человеке и свойственен его личности в полной мере, как в первом человеке Адаме, так и последнем, который будет существовать на Земле: образ не растрачивается тем, что много людей его в себе носят [\[13, с. 202\]](#).

Каждая из человеческих личностей сообразна Богу, и эта множественность образа Божия во множестве человеческих ипостасей не противоречит онтологическому единству природы, общей всем людям [\[13, с. 203\]](#).

Образ Божий в другом человеке познается через общую природу, через отрешение от индивидуальной ограниченности, хотя в то же время — это будет являться познанием личности, поскольку она заключает в себе природу и выражает образ Божий [\[13, с. 205\]](#).

Образ Божий может быть затемнен различными природными несовершенствами [\[13, с. 206–207\]](#), имеются в виду страсти человека, которые исходят от его природы. Однако он неразрушим в человеке, так как человек остается личностью даже когда уходит далеко от Бога. Ведь к человеку обращено повеление стать богом, но оно не является принуждением [\[13, с. 206\]](#).

Для проявления образа Божия, свойственного каждому человеку для обретения его в смысле борьбы со страстями и грехом и стяжания добродетелей, для освобождения от порока и созидания добра применяется один из основных принципов аскезы: производится отказ от собственной воли, посредством чего видимость индивидуальной свободы заменяется на свободу истинную, свободу личности [\[13, с. 192\]](#).

Из свойственности образа Бога личности человека С. А. Чурсанов выводит ряд следствий:

- 1) Личность, в которой выражается образ Божий, является определяющим существенным признаком человека.
- 2) «Никакие — в том числе затрагивающие сознание и высшую нервную деятельность — изъяны и особенности природы человека не могут служить основанием для того, чтобы не считать его человеком и не относиться к нему как к человеку. Например, личностью, а значит человеком, является человек с психическими изъянами, человек, находящийся в бессознательном состоянии, ребенок в чреве матери и так далее».
- 3) Из неотъемлемости образа Божия от человека, из неразрушимости его грехом, следует, что «греховность, преступность человека не могут служить основанием для антигуманного отношения к нему» [\[12, с. 74–75\]](#).

Началом пути к проявлению образа Божьего в человеке, к обожению, является следование личности за Христом, совершение крестного подвига, победа над

собственными интересами во благо общей со Христом природы. Этот процесс происходит через объединение личности в Церкви со Христом и другими людьми по природе [\[11, с. 87\]](#).

Союз божественного и человеческого, который произошел в Лице Христа, должен совершиться и в каждом человеке через действие Святого Духа и осуществлении выбора свободной воли человека к самоочищению и обожествлению. Мы призваны развивать свою личность по благодати Святого Духа. Вот почему есть два аспекта Церкви: состояние сформированности и в то же время состояние развития [\[13, с. 255-256\]](#).

Подвижники восходят, укрепляют собственную волю в постоянной борьбе с грехом ради сочетания с волей Божией. Через соединение человеческого естества с благодатью Святого Духа и силой Святой Троицы реализуется личность человека [\[11, с. 67\]](#).

Смысл дела Христова заключается в освобождении человечества от рабства греху, в очищении природы, чтобы мы могли воспринять духовность, то есть чтобы всякий человек мог возрастать в новом единстве чистейшей беспорочной природы Тела Христова до получения нетварной благодати Святого Духа. Спасение обновляет природу, через объединение творения с Богом совершается личность [\[11, с. 74\]](#).

Но для того, чтобы воспользоваться этими плодами дела Христа, необходимо возродиться Святым Духом в новом человечестве и стать единым со Христом [\[11, с. 67\]](#).

С учением об искуплении и об обожении напрямую связано учение о благодати. Благодать — это природное Божественное начало, даруемое волей Святой Троицы и стяжаемое волей человеческой в единстве личности, призванной сочетать в себе тварную природу с нетварным Даром Святого Духа в Церкви, Теле Христовом [\[11, с. 73\]](#).

Тема богословия личности и ее совершенствования пронизывает всю религиозную философию В. Н. Лосского. К экклесиологии он также подходит с этой позиции. Церковь устроена Богом таким образом, чтобы в ней совершенствовалась и реализовала смысл своего существования человеческая ипостась.

Свою целостность и уникальность каждая человеческая личность утверждает, соединяясь в Теле Христовом — Церкви — как с Самим Господом, так и с другими людьми, и осуществляя тем самым свою жизнь по абсолютному образцу бытия Лиц Пресвятой Троицы [\[12, с. 71\]](#).

Согласно В. Н. Лосскому, в Церкви происходит преодоление раздробленности человеческой природы, исчезает противоречие между интересами личности и общества, становится возможным обожение человеческой природы [\[14, с. 9\]](#). Воплощение этих идей можно реализовать через педагогику, осуществляемую через призму христианского персоналистского богословия.

В Церкви нового человека, примирившегося с Богом через Крест Христов, объединенного в пречистой природе Тела Христова, люди очищаются от вины водой Крещения, отделяются от падшего мира Кровью Христа и возрождаются по природе, обретая духовную восприимчивость. А благодаря тому, что в Пятидесятницу Церковь наполнилась благодатью Духа Святого, то очищенное естество человечества проникается недостижимой радостью, благодатью, Дарами Святого Духа. В Церкви воли человеческие соединены с волей Божией, и каждый человек призван принять Дар, преподаваемый ему Святым Духом и соединить сотворенную природу с нетварным

Божественным Даром, энергией, Божеством. Это получение и усвоение Даров Святого Духа является самой целью христианской жизни [\[11, с. 87\]](#).

Члены Церкви едины с Телом Христовым и Его Ипостасью. Церковь является этим объединенным телом всех людей со Христом. Единое во Христе человечество, имеющее единую с Ним природу, имеет многие лица в отдельных людях. Вместе с воипостазированием человеческого естества индивидуальные личности, человеческие ипостаси, от этого не разрушаются. Также не происходит смешения и слияния личностей людей с Личностью Христа [\[13, с. 239\]](#).

Церковь является в одно и то же время как Телом Христовым, так и наполненностью Святого Духа. Единение человечества и Христа происходит по единой человеческой природе, а наполнение Святым Духом происходит через каждую из множества полноценных личностей. Утверждаясь в едином Теле Христа Церковь находится в состоянии завершенности, а наполняя Святым Духом каждого своего члена, и побуждая его к возрастанию, Она находится также в процессе становления [\[13, с. 256\]](#). Поэтому человек одновременно является частью единой природы, членом единого Тела Христа, но будучи личностью он заключает и сохраняет в самом себе целостность [\[13, с. 246\]](#).

Правила, руководящие жизнью Церкви на земле, не могут быть отделены от христианского учения. Это не законы в светском понимании, они являются применением православного учения и предания Церкви во всех сторонах жизни общества христиан. Каноны делают общество некой особой организацией, в которой отдельный человек не имеет прав, но вместе с этим отдельный человек не может быть всего лишь ресурсом этой системы, каждая из личностей является целью этой организации. Это коллектив, в котором сохраняется гармония интересов личности и потребностей общества благодаря тому, что они совпадают, устремления всех людей объединены единой целью таким образом, что цель станет недостижимой при нанесении вреда чьим-либо интересам [\[13, с. 247\]](#).

Церковь по образу Троицы есть одновременно природное единство и личностное различие. Поэтому в Церкви и необходима иная икономия, отличная от икономии Сына, Обновителя природного единства; это та икономия, которая обращена к каждой человеческой личности в отдельности, освящающая личностную множественность в едином Теле Христа, — икономия Святого Духа, «пентекостальный» аспект Церкви [\[15, с. 716\]](#).

Концепция развивающего обучения в сочетании с положениями богословия личности

Внесение в концепцию развивающего обучения компонентов положений православного богословия личности влечет значительное преобразование этой системы и производит новый педагогический метод. Основными положениями этого метода являются следующие.

1. Целью развития человека Л. С. Выготский ставил создание творческой личности, устремленной в будущее [\[2, с. 318\]](#). В качестве очень важной особенности целевой установки познания развивающее обучение выделяет практическую применимость освоенных компетенций, реализацию личности в труде. Православное учение о спасении видит полное совершение человека не в определенной деятельности, но в обожении. Эта цель стоит гораздо дальше первой и таким образом логически завершает построение

пути развития человека.

2. Концепция развития говорит о необходимости непрерывного всестороннего развития человека. Учение об обожении личности также говорит о необходимости постоянного восхождения личности к единению с Богом, об очищении от порока и различных других средствах совершенствования личности. Через обожение личность не только полностью раскрывается, но и исчезают противоречия между личностью и обществом, между индивидуальными интересами человека и интересами всего человечества.

3. Согласно концепции развивающего обучения развитие не является созреванием личности или ее обучением, но обучение пробуждает процессы развития в человеке. Богословие личности говорит о том, что совершенствование личности возможно благодаря тому, что в каждом человеке заложен образ Божий, личностью является каждый, несмотря на его возраст или здоровье, поэтому каждому человеку следует возрастать и совершенствоваться. Концепция развивающего обучения отмечает, что если есть проблемы в каких-то направлениях, их не следует обходить стороной, напротив — нужно концентрироваться на их решении.

4. Для того, чтобы развитие личности состоялось, необходимо найти личный интерес человека к развитию. Икономия жизни человека в Церкви также предполагает обращение индивидуально к каждой личности.

5. Идеологи концепции развития личности человека выделяют важное средство для этого: творчество, выражающееся в различных формах, задействующее фантазию человека. Это является ярким обращением к творческому свойству личности, которое согласно богословию является не только развивающим инструментом, но и проявлением самой сути личности [\[13, с. 150\]](#).

С использованием этих выводов, концепции развивающего обучения и положений богословия личности можно дополнить шаблон стандартного урока со встроенной диагностикой и показать суть рассматриваемого метода. Особенности в кейсе выделены отдельными пунктами со знаком «+».

Структура кейса:

1. Класс, УМК, этап освоения деятельности.

2. Основное осваиваемое умение урока и основные операции, входящие в его состав.

+ Из зоны ближайшего развития учащихся: компетенция, которой учащиеся еще не владеют.

+ При этом целевая установка урока должна быть согласована с путем развития человека в целом: следует использовать ориентацию на практическое применение, на творческое развитие и на постоянное совершенствование личности.

3. Предметная задача, цель которой — усвоить учащимся преподаваемые компетенции и основное умение.

+ Из зоны ближайшего развития учащихся: задача, которую учащиеся еще не могут решить самостоятельно.

4. Подзадачи, формирующие операционные компетенции.

+ Подзадачи, пробуждающие заложенные в человеке процессы развития компетенции, лежащей в зоне ближайшего развития.

+ Подзадачи, ориентированные на захват и поддержание индивидуальных интересов учащихся на протяжении всего процесса обучения. При этом уместно использовать интересы как пожизненные, так и временные, и косвенные, и трансцендентные, выходящие за границы привычного восприятия.

+ Творческие подзадачи.

+ Подзадачи, содержащие компонент эмоционального переживания изучения.

+ Подзадачи для коллективной командной работы, для освобождения от индивидуальных интересов и приобретения общих.

5. Подзадачи, диагностирующие результат освоения материала по шагам и в целом.

+ Подзадачи из зоны актуального развития учащихся.

+ Подзадачи, определяющие проблемные места, на которых необходимо сосредоточиться в дальнейшем построении урока.

+ Подзадачи, определяющие интересы обучающихся.

6. Критерии оценки подзадач и предметной задачи.

В таблице особенности предлагаемого метода представлены отдельно в колонке «Действия преподавателя».

Таблица 1 — Работа с кейсом

Этап урока	Используемая часть кейса	Действия преподавателя
Организационный этап	1. Класс, УМК, этап освоения деятельности	–
Повторение	5. Подзадачи, диагностирующие результат освоения материала по шагам 6. Критерии оценки подзадач	Оценка актуального уровня развития учащихся. Определение проблемных мест
Мотивация к учебной деятельности. Актуализация знаний. Постановка учебных задач	4. Подзадачи, формирующие операционные компетенции. 5. Подзадачи, диагностирующие результат освоения материала по шагам 6. Критерии оценки подзадач	Определение индивидуальных интересов учащихся. Захват интересов учеников. Усвоение учащимися командных и общечеловеческих интересов. Подведение обучающихся к зоне ближайшего развития. Начало пробуждения процессов развития компетенций из зоны

		ближайшего развития
Этап целеполагания	2. Основное осваиваемое умение урока	Удержание интереса учащихся целевой установкой
Этап открытия новых знаний. Введение нового учебного опыта в систему знаний	3. Предметная задача. 4. Подзадачи, являющиеся частью основной задачи	Акцент на поддержании и усилении процессов развития новых компетенций с возможным применением освоенного на практике
Самостоятельная работа по теме. Рефлексия деятельности. Домашнее задание	5. Подзадачи, диагностирующие результат освоения материала 6. Критерии оценки предметной задачи	Диагностика освоения новых знаний Обозначение новой зоны ближайшего развития. Закрепление интересов учащихся. Выдача заданий на дом и для самостоятельной работы

Заключение

Приведенный педагогический метод воплощает подходы концепции развивающего обучения с позиций богословия личности и адаптирован для использования в преподавании различных дисциплин на разных уровнях образования. Материал, на основе которого построен метод, является синтезом положений нескольких областей наук и может быть использован для их дальнейшего изучения. При этом использование метода не ограничивается православными образовательными учреждениями, поскольку основой для разработки метода послужили нецерковные исследования, а положения православного богословия личности созвучны с приведенными теориями современной философии образования.

Библиография

1. Гревцев А. В. Интеграция положений богословия личности по трудам В. Н. Лосского в современные профориентационные подходы // Философская мысль. — 2023. — № 3. — С. 1–20. doi:10.25136/2409-8728.2023.3.39832.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5–361.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
6. Давыдов В. В. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 176 с.
7. Olteanu A., Kambouri M., Stables A. Predicating from an Early Age: Edusemiotics and the Potential of Children's Preconceptions // Studies in Philosophy and Education. — 2016. — № 35. — P. 621–640. doi:10.1007/s11217-016-9526-3.

8. Платон. Менон, или О добродетели / Перевод В. Карпова // Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. — М.: Издательство АЛЬФА-КНИГА, 2016. — С. 671–694.
9. Biesta G. Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By' // Studies in Philosophy and Education. — 2013. — № 32. — P. 449–461. doi:10.1007/s11217-012-9312-9.
10. Westphal M. Levinas and Kierkegaard in dialogue. — Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2008. — 208 p.
11. Лосский В. Н. Спор о Софии // Лосский В. Н. Боговидение: сборник / пер. с фр. В. А. Рещиковой; сост. и вступ. ст. А. С. Филоненко. — М.: АСТ, 2006. — С. 11–110.
12. Чурсанов С. А. Богословское понятие личности (προσωπον) в структуре методологической парадигмы православной психологии и педагогики // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. — 2006. — № 2. — С. 63–80.
13. Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Лосский В. Н. Боговидение: сборник / пер. с фр. В. А. Рещиковой; сост. и вступ. ст. А. С. Филоненко. — М.: АСТ, 2006. — С. 111–310.
14. Гришаева Е. И. Учение о личности в философии В. Н. Лосского: историко-философский анализ: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. — Екатеринбург, 2011. — 23 с.
15. Лосский В. Н. Кафолическое сознание (Антропологическое приложение догмата Церкви) // Лосский В. Н. Боговидение: сборник / пер. с фр. В. А. Рещиковой; сост. и вступ. ст. А. С. Филоненко. — М.: АСТ, 2006. — С. 710–720

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Настоящая работа посвящена достаточно интересной, актуальной и современной теме - концепции социального конструктивизма Л. С. Выготского. Необходимо иметь в виду, что советско-российская психология является идеологически сформулированной и сформированной, поэтому она практически неприменима к решению терапевтических задач, представляя собой лишь набор догм и сентенций, которые можно рассмотреть с точки зрения философской метафизики, но никак не прикладной области исследования, тем более имеющей хоть какую-то практическую значимость. В этой серой гуманитарной массе можно назвать лишь несколько имен, которые действительно имеют отношение к психологической деятельности, и имя Льва Семеновича Выготского как раз и представляет собой то редкое исключение. Обычно его творчество опошлено теорией деятельности его ученика А.Н. Леонтьева, которая нанесла непоправимый вред отечественной психологии, отбросив ее во времена Средневековья.

Другое имя, которое рассматривает в статье автор - В. Н. Лосский - создатель оригинальной семиотической системы, значительно опередившей свое время, причем ее можно применить к различным областям управления, образования и т.д. Этот подход получил распространение и признание во всем мире, за исключением, конечно, России. Тем более интересен подход автора, который в своей статье объединяет эти два имени и пытается создать некую синтетическую концепцию.

Конструктивизм — направление в психологии и философии образования, главная идея которого в том, что познание — это конструирование. Проще говоря, знания мы не

просто пассивно усваиваем, а самостоятельно выстраиваем по мере того, как знакомимся с окружающим миром и осмысливаем этот опыт. Это осмысление происходит на основе уже имеющихся у нас знаний и опыта и зависит от стадии нашего когнитивного развития и культурного фона.

Для традиционного педагога ученик — пустой сосуд, который можно заполнить любой информацией. Учитель-конструктивист же старается создать условия, в которых ученик сам будет искать ответы на волнующие его вопросы. В результате он самостоятельно построит новое знание — вернее, встроит его в уже существующие у него представления о мире, сформированные предыдущим опытом. Поскольку опыт каждого человека уникален, то и знание, которое сформирует один ученик, будет отличаться от того, что получится у другого. А ещё это означает, что освоение нового материала невозможно без внутренних перемен.

Пиаже отверг царившую в начале XX века идею о том, что знание — это пассивное отражение внешней, объективной реальности. Вместо этого он предложил концепцию обучения как динамического процесса последовательной адаптации к действительности, в ходе которого ученики создают и тестируют собственные гипотезы о мире. Таким образом, обучение, по Пиаже, — это процесс трансформации, а не накопления знаний. Поскольку подход Пиаже сосредоточен на интеллектуальной стороне обучения, сформированное им течение называют когнитивным конструктивизмом.

Основателем социального (от англ. social constructivism) явился Лев Выготский. В отличие от Пиаже, Выготский считал, что обучение — это в первую очередь социальный процесс. Среда, в которой воспитывается ребёнок, влияет на то, что и как он думает.

Обучение происходит при взаимодействии с сообществом и культурой. Все задачи, с которыми сталкивается человек во время обучения, Выготский разделил на три типа:

- задачи, которые мы можем выполнить сами;
- задачи, которые мы можем выполнить под чьим-то руководством;
- задачи, с которыми мы не способны справиться.

Поскольку мы уже знаем, как выполнять задачи из первой категории, они ничему не учат нас. Также с точки зрения обучения нет смысла браться за задачи третьего типа. Какими бы талантливыми ни были ребёнок и его учитель, если ученик не знает правил деления и умножения, он не сможет решать физические задачи на движение. Обучение происходит по большей части при выполнении второго типа задач — на уровне потенциального перехода от невежества к знанию. Эту область Выготский назвал зоной ближайшего развития.

Семиотически-коммуникативная теория сознания Л.С. Выготского предвосхищает современные версии социального конструктивизма. С ее помощью психолог предлагал своеобразное решение той фундаментальной проблемы, которая стояла и стоит перед психологией как наукой в силу противостояния «гуманистического» и «натуралистического» подходов. Оно заключается в принципиальном пересмотре соотношения понятий «внешнее внутреннее» и «социальное психическое». На его основе Л.С. Выготский формулирует нечто вроде универсального закона культурного развития, или развития психических функций, или эволюции сознания.

И тут достаточно органично вплетаются идеи персонализма В. Н. Лосского, когда последний раскрывает ценность человеческой личности как образа Божия, как надприродной свободопологающей реальности, как принцип сохранения самоидентичности. Ценность его концепции еще и в том, что она исходит не из современных философских и психологических предпосылок, а из догматического Предания Церкви, которое Лосский творчески раскрывает и осмысляет. Личностное существо не может ограничиться действием внутри собственной природы, оно нуждается в свободном «дарении» себя, в преодолении атомистической замкнутости, в

самораскрытии через обожение, через восстановлению единства человеческой природы.

Следует отметить, что мало кто пытался найти подобный синкретизм в творчестве обоих исследователей, что является несомненной новизной работы. Она выполнена на большом фактическом и библиографическом материале, присутствуют апелляции к различным точкам зрения, что вызовет определенный интерес у части аудитории журнала, тем более при анализе образовательных концептов, отражающих становление мировоззрения человека.