

---

---

# ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

## PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF SCIENCE

---

---

*Вестник Челябинского государственного университета. 2026. № 4 (510). С. 104–112.*  
*Bulletin of Chelyabinsk State University. 2026;(4(510):104-112.*

Научная статья

УДК 141.2

DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-104-112

### УЧЕНИЕ О МЕТОДЕ Р. ДЕКАРТА И КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАРИАЦИИ ОПЫТА САМОКОНСТРУИРОВАНИЯ РАЗУМА

**Алексей Геннадиевич Корниенко**

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, akornienko@yandex.ru, 0009-0001-7555-6711

**Аннотация.** Цель исследования — представить принципы теории познания Р. Декарта и конструктивистской теории образования как различные методологические стратегии, объединенные общей практикой самоконструирования разума. Для достижения поставленной цели в первой части исследования проведена реконструкция методологии познания Декарта. Показано, что картезианский метод, требующий начинать с самого простого и очевидного, а также последовательно различать и совмещать интуицию и дедукцию, направлен не просто на получение нового знания, а на решение фундаментальной онтологической проблемы — дискретности существования мыслящего субъекта во времени, обусловленной метафизической установкой на разграничение его познавательных и витальных функций. В результате следования этому методу субъект познания у Декарта предстает как конструкт, вынужденный постоянно воссоздавать и удостоверять себя через соблюдение самостоятельно установленных правил. Во второй части исследования, опираясь на анализ работ Дж. Дьюи и Ж. Пиаже, рассматриваются принципы конструктивистского подхода в образовании (студентоцентрированность, прогрессизм, опора на опыт) и демонстрируется, что педагогический конструктивизм ставит в центр своей программы схожую онтологическую задачу по конструированию субъекта, способного самостоятельно развивать свои когнитивные структуры и продуцировать знания, соответствующие запросам, возникающим в его наличном опыте. В заключение проведен сравнительный анализ позиций Декарта и представителей педагогического конструктивизма и выявлен ряд историко-философских параллелей, указывающих на типологическое сходство в развиваемых ими подходах: общее понимание цели познания как конструирования субъекта, трактовку процессуальности как самоконструирования через опыт и рассмотрение знания в качестве собираемого конструкта. На основании полученных результатов делается вывод, что, несмотря на различие метафизического и педагогического контекстов, обе традиции разрабатывают методологию, в которой процесс познания неотделим от процесса самоконструирования субъекта, и тем самым демонстрируется, как метафизические идеи XVII в. находят свое практическое воплощение в современных педагогических стратегиях.

**Ключевые слова:** философия образования, методология образования, Р. Декарт, педагогический конструктивизм, субъект, студентоцентрированность, прогрессизм

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 91-ВГ).

**Для цитирования:** Корниенко А. Г. Учение о методе Р. Декарта и конструктивистская методология образования как вариации опыта самоконструирования разума // Вестник Челябинского государственного университета. 2026. № 4 (510). С. 104–112. DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-104-112.

Original article

## THE DOCTRINE OF R. DESCARTES' METHOD AND CONSTRUCTIVIST METHODOLOGY OF EDUCATION AS VARIATIONS OF MIND'S SELF-CONSTRUCTION EXPERIENCE

Aleksei G. Kornienko

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, akornienko@yandex.ru, 0009-0001-7555-6711

**Abstract.** The aim of this study is to present the principles of R. Descartes' theory of knowledge and constructivist educational theory as distinct methodological strategies united by the common practice of the self-construction of the mind. To achieve this aim, the first part of the study reconstructs Descartes' methodology of cognition. It is shown that the Cartesian method, which requires beginning with what is simplest and most evident, as well as consistently distinguishing and combining intuition and deduction, is directed not only at acquiring new knowledge, but at solving a fundamental ontological problem — the discreteness of the thinking subject's existence in time. This problem stems from the metaphysical premise of separating the subject's cognitive and vital functions. As a result of following this method, the Cartesian cognitive subject emerges as a construct, compelled to continually recreate and authenticate themselves through adherence to self-imposed rules. The second part of the study, drawing on an analysis of the works of J. Dewey and J. Piaget, examines the principles of the constructivist approach in education (student-centeredness, progressivism, experiential learning). It demonstrates that pedagogical constructivism places at the core of its program a similar ontological task: the construction of a subject capable of independently developing their cognitive structures and producing knowledge that corresponds to the demands arising within their immediate experience. In conclusion, a comparative analysis of Descartes' positions and pedagogical constructivism is carried out, revealing several historico-philosophical parallels that point to a typological similarity in their respective approaches. These include a shared understanding of the goal of cognition as the construction of the subject, the interpretation of processuality as self-construction through experience and the consideration of knowledge as an assembled construct. Based on the results obtained, it is concluded that, despite the difference between metaphysical and pedagogical contexts, both traditions develop a methodology in which the process of cognition is inseparable from the process of the subject's self-construction. This thereby demonstrates how metaphysical ideas from the 17th century find practical expression in contemporary pedagogical strategies.

**Keywords:** philosophy of education, educational methodology, R. Descartes, pedagogical constructivism, subject, student-centredness, progressivism

**Funding.** The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 91-IG).

**For citation:** Kornienko AG. The Doctrine of R. Descartes' Method and Constructivist Methodology of Education as Variations of Mind's Self-Construction Experience. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2026;(4(510)):104-112. (In Russ.). DOI: 10.47475/1994-2796-2026-510-4-104-112.

### Введение

В силу специфики своего предмета философия образования является дисциплиной проблематичной и даже антиномичной. С одной стороны, философия образования претендует на то, чтобы быть полноценной отраслью философского знания, и как таковая она ориентирована на осмысление теоретических аспектов образовательного процесса и ставит перед собой вопрос о том, кто является его субъектом и адресатом. С другой стороны, позиционируя себя как раздел педагогики, она ориентирована на выработку и развитие практических навыков, способных обеспечить процесс непрерывной передачи и воспроизводства знаний. Другими словами, будучи педагогикой, философия образования отвечает на вопрос «Как учить?», а будучи философией, она ставит

перед собой вопрос «Кого учить?» или «Кто тот, кто учит и кого учат?». В этом антиномическом синтезе практических и теоретических аспектов, по сути, и состоит специфическая проблематика философии образования как отдельной области современного гуманитарного знания, не поддающейся однозначному определению и требующей «многообразия способов ее понимания» [1, с. 586]. При этом кажущаяся противоречивость предмета современной философии образования, обеспечивающая ей специфическое положение в системе философских наук, вполне может быть преодолена и снята за счет обращения к средствам историко-философского анализа, позволяющего прояснить то, каким образом методологические решения, предложенные в контексте отвлеченных метафизических проблем, находили и находят

свое выражение в повседневной педагогической практике. Принимая во внимание актуальность и значимость подобной задачи, решение которой способно обеспечить в рамках отдельно взятого сюжета единство и непрерывность проблематики различных областей философского знания, представленное исследование обращается к анализу развитой Р. Декартом методологии познания и ставит перед собой цель обнаружить следы ее рецепции в методологических принципах, развитых в конструктивистской философии образования.

**«Правила для руководства ума»  
как инструкция по самоконструированию  
разума**

Как известно, в рамках развитой Р. Декартом метафизики субъект познания занял привилегированное положение в ряду других существ, и речь в контексте данного исследования идет не столько о специфической картезианской онтологии, открывшей для философского вопрошания ранее неведомое измерение человеческого самосознания, сколько о его гносеологии, неразрывно с этой онтологией связанной. Ведь, как поясняет Гегель, именно у Декарта опирающийся на факт собственного существования субъект познания впервые обнаружил у себя твердую почву под ногами, то есть осознал себя в качестве самотождественного и самоочевидного основания всякого знания [2, с. 316]. Так, приняв «я мыслю» как изначальную, дологическую истину, Декарт тем самым принял как заведомо верное и утверждение, согласно которому всякое знание должно быть основано на этой истине или быть с нею согласованным, то есть быть удостоверено существованием самого мыслящего субъекта. Отныне всё, что согласовано с этой истиной, является достоверным или «ясно и отчетливо» познанным. При этом «ясным», как поясняет Декарт, он называет такое восприятие, «которое очевидно имеется налицо для внимательного ума, подобно тому как мы говорим, что ясно видим предметы, имеющиеся налицо и с достаточной силой действующие, когда глаза наши расположены их видеть» [3, с. 445]. В свою очередь, отчетливое восприятие — это восприятие, «которое настолько отлично от всего остального, что содержит только ясно представляющееся тому, кто надлежащим образом его рассматривает» [Там же].

Другими словами, по мнению Декарта, истинности всех мыслительных, в том числе и логико-математических, операций предшествует истинность существования мыслящей субстанции как единственно реально существующего арбитра,

способного выносить суждения в вопросах об их истинности. Однако, несмотря на свой новаторский и даже революционный характер, подобная субъектоцентрированная модель познания имела свои проблемные аспекты, фундированные в картезианской онтологии. Поскольку мыслящая субстанция у Декарта обладает не только преимущественными атрибутами — мышлением и волей, но еще и длительностью, выстраиваемая им модель познания оказывается проблематичной, то есть требующей ряда принятых на веру допущений и специфической методологии, призванной решить возникающие трудности. Так, если, по словам Декарта, «всякое время жизни может быть поделено на бесчисленное количество частей, из которых одни никоим образом не зависят от других» [4, с. 41], то на смену ясному и отчетливо «я мыслю, я есть» может прийти мысль, содержание которой будет уже не столь ясным и отчетливым. В этом случае мыслящая субстанция оказывается изменчивой, а внутреннее содержание мышления необходимо будет разворачиваться как ряд последовательно сменяющих друг друга представлений различной степени достоверности. Более того, сам акт «я мыслю» оказывается дискретным, поскольку субъект познания, как позже язвительно отмечал Шопенгауэр, является не просто «крылатой головой ангела без тела» [5, с. 98], но живым мыслящим существом, обремененным непрерывной заботой о собственном теле.

Говоря проще, опыт сознательного существования субъекта познания разворачивается во времени, а его мыслительная активность прерывается отправлением витальных функций организма, прежде всего сном, в глубокой стадии которого отсутствует всякая возможность рефлексии, а в быстрой — обеспеченная памятью когезия представлений, что, в свою очередь, как отмечает Дж. Р. Квик, позволяет Декарту вообще приравнять данную фазу сна к безумию [6, р. 19]. Из этой невозможности самостоятельно удержать себя в состоянии ясного и отчетливого понимания в пределах одного мыслительного акта или из невозможности растянуть эти пределы до бесконечности Декарт делает вывод, что он сам не является причиной своего существования: «Тот факт, что несколько раньше я существовал, вовсе не влечет за собой необходимости моего нынешнего существования — разве только некая причина как бы воссоздает меня заново к настоящему моменту или, иначе говоря, меня сохранит» [4, с. 41]. Следовательно, не способный обеспечить непрерывность собственного опыта

существования субъект нуждается в некоем гаранте истинности разворачиваемых им во времени суждений или по крайней мере в методологии, способной обеспечить хотя бы их относительную достоверность. При этом если в первом случае такая возможность обеспечивается фактом существования Бога, то во втором она всецело ложится на плечи человека и требует от него неукоснительного соблюдения ряда правил, формирующих специфический опыт, который мы можем условно обозначить как «опыт самоконструирования разума».

Свод подобных правил, как известно, и формулирует декартовскую методологию познания и в той или иной мере представлен им в ряде работ, таких как «Рассуждения о первой философии», «Рассуждение о методе», и прежде всего в «Правилах для руководства ума», к детальному анализу которой мы и переходим. Так, уже в первом правиле, которое Декарт ставит «во главе всех других» [7, с. 80], он формулирует собственное понимание цели всякого научного познания, которое, по его мнению, состоит не в том, чтобы усвоить различные узкоспециализированные знания, но в том, чтобы стяжать «всеобъемлющую Мудрость» [Там же]. Добиться этого можно за счет «увеличения естественного света разума» [Там же, с. 81], то есть развития у себя способности «выносить прочные и истинные суждения о всех встречающихся предметах» [Там же, с. 79]. Другими словами, цель декартовского метода состоит не в усвоении полученного извне знания, а в обеспечении возможности самостоятельного продуцирования нового знания, позволяющего человеку ориентироваться не только в мире мысли, но и в мире опыта. Для достижения поставленной цели человеческий разум, по сути, должен выполнить лишь одно требование — обнаружить себя в качестве мерила истины или носителя того «естественного света», в лучах которого истинное впервые может быть отличено от ложного. Собственно поэтому, с точки зрения Декарта, изучение одной науки вовсе не препятствует изучению другой, а наоборот, ей способствует, поскольку в обоих случаях человек не усваивает готовые знания, а развивает у себя способность судить о мире [Там же, с. 80].

Так, всякий раз вынося суждения о той или иной предметной области мира, он должен как бы собирать воедино различные функции своего сознания, такие как мышление, воображение и воля, для того чтобы иметь возможность соотносить в одном интуитивном акте понимания степень

очевидности имеющихся у него представлений с очевидностью факта собственного существования [Там же, с. 86]. Такой прямой или не выходящий за рамки одной мысли акт познания Декарт называет в третьем правиле «интуицией» [Там же]. При этом, поскольку, как было отмечено ранее, бесконечное удержание себя в рамках одного мыслительного акта не представляется возможным в силу самой природы человеческого разума, сложные умозаключения о мире, которые могут состоять из большого числа посылок, требуют особой мыслительной практики, называемой Декартом дедукцией и позволяющей удерживать их в единстве или, как выражается сам Декарт, охватывать их «одним взглядом», тем самым переходя от одного к другому, как если бы они были звеньями одной цепи [Там же, с. 87]. В дальнейшем ходе работы Декарт предлагает целый ряд правил, призванных прояснить специфику использования именно этого инструмента мышления. Так, в четвертом правиле Декарт формулирует свой главный методический принцип, позволяющий выстраивать верные дедуктивные суждения: «Всегда начинать с самых простых и легких вещей и никогда не переходить к другим до тех пор, пока не увижу, что не могу больше ничего из них извлечь» [Там же, с. 94]. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что все последующие правила по сути являются попыткой развить и прояснить этот универсальный принцип.

Так, правила до тринадцатого включительно детально проясняют его методические аспекты, а оставшиеся девять — возможность их приложения к решению конкретных математических и геометрических задач. В конечном итоге все они демонстрируют, как «ясный и отчетливый», но при этом «одновременный», то есть зажатый в рамки одного момента времени, акт интуиции может быть расширен за счет обращения к практике дедукции, которая «является не одновременным действием, но как бы посредством некоторого движения мысли выводит одно положение из другого» [Там же, с. 118]. Другими словами, дедукция как метод познания является следствием и отчасти даже решением той онтологической проблемы, которую мы сформулировали ранее, а именно невозможности для субъекта познания обеспечить непрерывность собственного существования. Ведь, фиксируя факт своего существования здесь и сейчас, он никогда не может выйти за рамки этого «сейчас», а опирающаяся на очевидность этого факта модель познания оказывается опрокинутой самим ходом времени, поскольку различные акты

мышления представляют собой не просто единичные «одновременные» акты, а акты мышления, последовательно связанные друг с другом во времени. Поэтому время — эта та неизвестная, которая никак не вписывается в субъектоцентрированную метафизику Декарта. Развиваемая им методология познания была призвана решить эту проблему за счет обращения к дедукции, а по сути — к памяти, поскольку, как пишет Декарт, память — это то, от чего зависит «достоверность заключений, слишком сложных для того, чтобы их можно было обнять одним актом интуиции» [Там же].

Таким образом, установка на интуитивную очевидность или «ясность и отчетливость» суждений как единственный критерий истинности определяет в теории познания Декарта понимание как субъекта, так и объекта познания в качестве своеобразных конструктов, которые не даны наперед, но должны быть сформированы усилием воли. Так, прежде чем занять привилегированное место носителя света разума, субъект должен сперва обнаружить себя, сфокусировав внимание в ходе процедуры «радикального сомнения» на том «Я», которое, являясь центром его психической жизни, остается неизменным в череде меняющихся представлений, составляющих содержание его сознания. Далее, это обнаруженное «Я» должно как бы собрать себя из различных аспектов. Так, каждый единичный и фиксированный во времени акт «я мыслю», «я воображаю», «я отрицаю», «я желаю» необходимо должен быть представлен как модус одной мыслящей субстанции, а невозможность сомнения в собственном сомнении и невозможность сомнения в собственном утверждении или воображении приняты как нечто единое, как «я мыслю» [4, с. 24]. Схожим образом всякое суждение должно быть представлено как конструкт, как результат мыслительной деятельности самоидентифицированного субъекта, разворачивающейся во времени и поверенной очевидностью факта его длящегося существования. Для того чтобы соответствовать этой очевидности, всякое суждение должно быть разобрано на ряд простых, интуитивных актов понимания и затем вновь собрано в непрерывную цепь дедуктивных выводов, выстроенную сообразно тем правилам, которые субъект познания определил для самого себя в качестве обязательных.

### **Знание как конструкт и обучение как опыт самоконструирования**

Переходя к анализу методологических принципов конструктивистского подхода в образова-

нии, следует отметить, что в силу ограниченного объема представленного исследования и широкого разнообразия различных конструктивистских моделей дальнейшее рассмотрение будет сфокусировано не на отдельных положениях, выработанных представителями данного направления в течение его более чем вековой истории, а скорее на стоящей перед ними центральной задаче, позволяющей объединить их в общую рубрику педагогического конструктивизма. Так, в современной исследовательской литературе сложился достаточно устоявшийся взгляд на суть конструктивистского подхода в образовании, под которым понимается прежде всего сознательная ориентация на выработку у обучающихся активной вовлеченности в процесс обучения [8, р. 1]. Как правило, подобный подход определяется как студентоцентрированный, в противоположность классическому гербартерианскому подходу, в рамках которого в центр педагогической практики помещается фигура учителя [9]. Последний, опираясь на свой беспрекословный нравственный авторитет, выступал в роли единовластного координатора образовательного процесса, облеченного дисциплинарной властью и управляющего не только волей, но и интересами обучающихся. Как известно, такая рокировка разделяла установку на повсеместную демократизацию и либерализацию образования в педагогической мысли XX в. [10, с. 37], нашедшую свое выражение в широком спектре неклассических образовательных моделей, от умеренных (проект диалогического образования М. Бубера) и вплоть до радикальных (критико-эмансипаторский проект И. Иллича).

По сути, принимая эту неклассическую установку и настаивая на том, что роль обучающегося в структуре образовательного процесса должна быть кардинально пересмотрена, конструктивисты настаивали на необходимости того, что М. Фуко назвал бы перераспределением функций в структуре сложившихся властных отношений, которое рано или поздно находит свое непосредственное выражение в настоятельном требовании «новой раскладки», «нового распределения в управлении собой и управлении другими» [11, с. 50]. Так, по их мнению, ученик должен был выступить не как пассивный реципиент знаний, но как автономный и полноправный актер, а порою даже как инициатор учебного процесса. В свою очередь роль учителя зачастую сводилась ими к тому, чтобы выступать в качестве своеобразного администратора процесса обучения, а вовсе не его регулятора, задача которого

состояла не в отборе и последующем транзите знаний, а исключительно в том, чтобы обеспечить благоприятную учебную среду, которая позволит учащимся самостоятельно продуцировать необходимые именно им знания [12, Р. 103]. Другими словами, с точки зрения представителей педагогического конструктивизма, сформированный традиционными дисциплинарными практиками (фиксированное расписание занятий, учебная форма, торжественные собрания, формальные построения и т. д.) субъект-конструкт должен был уступить место субъекту-конструктору, способному самостоятельно формировать себя из энтропии внешнего мира, а значит, управлять собой и тем самым проявлять творческую автономию не только в области теоретической, но и прежде всего в измерении повседневного опыта.

Соответственно, универсальная задача, которая стояла перед конструктивистами, состояла не столько в том, чтобы научить продуцировать знания, а в том, чтобы сформировать субъекта как инстанцию, способную самостоятельно их продуцировать, то есть наделить его комплексом базовых когнитивных инструментов или, по выражению Ж. Пиаже, набором «операционных структур», благодаря которым подобная задача может быть выполнена [13]. При этом операционная структура как устоявшаяся схема действий, образующая с другими схемами определенную систему и позволяющая организовывать информацию, выстраивая логические связи между различными элементами опыта, вовсе не является для субъекта чем-то внешним или усвоенным извне, но, наоборот, «интериоризирована» по отношению к нему [13, с. 120]. Другими словами, операционные структуры, формирующиеся, по мнению Пиаже, на различных стадиях развития интеллекта и задающие на основании уже имеющегося опыта некие паттерны для решения будущих познавательных задач, не только оформляют реальность опыта, но и конструируют постоянно меняющегося и подстраивающегося под конкретные задачи субъекта познания, не давая ему распастись на ряд растянутых во времени мыслительных актов. В этом смысле, как отмечает В. Фабрицус, операционные структуры в концепции Пиаже призваны решить, по сути, ту же задачу, что и априорные формы у Канта, а именно, обеспечить единство и упорядоченность опыта, с той лишь разницей, что набор категорий у Канта постоянен, в то время как у Пиаже состав операционных структур модифицируется по мере развития интеллекта [14, р. 333].

При этом, поскольку различные схемы действий не предшествуют опыту, но лишь актуализируются в нем за счет их постоянного повторения и сознательного применения в различных обстоятельствах, задача, которая стоит перед учителем в ходе образовательного процесса, состоит в том, чтобы помочь обучающимся их сформировать. Собственно этой цели и служат развиваемые в рамках конструктивистской модели методологические принципы. Так, одним из центральных принципов в конструктивистской модели образования выступала ориентация на непосредственный опыт. В наиболее разработанной форме этот принцип представлен в концепции «непрерывного опыта» Дж. Дьюи, согласно которой обучение должно происходить в непрерывном взаимодействии с окружающей средой, а каждое новое знание должно основываться на ранее усвоенном и помогать обучающемуся ориентироваться в ней, обеспечивая его инструментами для самостоятельного решения возникающих перед ним проблем [15, с. 188]. Другими словами, по мнению Дьюи, развиваемые в процессе обучения компетенции должны быть не набором различных узкоспециализированных знаний, а гибкой структурой, имеющей универсальный характер и допускающей возможность ее применения в различных областях жизни. При этом подобная универсальность знаний обеспечивается в концепции Дьюи за счет установки на «прогрессивное образование», то есть такое образование, которое проявляется в «прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта человека» [16, с. 5] и настаивает на целостности и внутренней согласованности подобного опыта.

Так, поскольку, по мнению Дьюи, «всякий опыт включает в себе прежние события и влияет на то, что произойдет в будущем» [17, с. 338], качество новых знаний напрямую зависит от ранее усвоенных. Поэтому в процессе образования требуется соблюдать строгую последовательность в подаче учебного материала, соответствующую потребностям и уровню развития обучающихся. Другими словами, прежде чем перейти к решению сложных, комплексных проблем, должен быть сформирован набор базовых компетенций, на основании которого и будет выстроена дальнейшая система знаний. При этом, как отмечает Дьюи, ошибкой было бы рассматривать эти базовые навыки исключительно как некую пропедевтику к дальнейшим знаниям, то есть как то, что может пригодиться лишь в отдаленном будущем. Наоборот, каждый подобный навык должен быть актуален

здесь и сейчас, поскольку знание, пригодное исключительно для будущего, противоречит самому себе [18, р. 49]. «Мы всегда живем в том времени, в котором мы живем», пишет Дьюи, поэтому «постигая в каждый настоящий момент полный смысл каждого настоящего опыта, мы готовимся к тому, чтобы делать то же самое в будущем» [Ibid.]. Другими словами, в обретаемом знании не должно быть чего-то оставшегося на потом, чего-то непроясненного, но всё должно следовать из ранее усвоенного самим обучающимся и представлять как ясное и отчетливое прямо здесь и сейчас. В противном случае, не обнаружив источник его очевидности и непротиворечивости в самом себе, ученик может навсегда потерять интерес к обучению, воспринимая его исключительно как процесс усвоения чужих знаний, облеченных авторитетом внешней традиции.

По сути, как отмечает М. Озтюрк, в основании этого методологического принципа, предписывающего строгую последовательность в усвоении материала — от очевидного и простого к более сложному и комплексному, лежит разделяемое всеми конструктивистами представление о том, что знание есть не что иное, как «конструкт» [19, р. 1257]. Как таковое оно должно обладать внутренней согласованностью и усваиваться субъектом познания в соответствии с теми структурами, которые обеспечивают единство и непротиворечивость самой его мыслительной деятельности, последовательно разворачивающейся в различные моменты времени. Так, если знания конструируются субъектом на основе имеющихся у него ментальных структур, выработанных на основании ранее усвоенного опыта, то новое знание не может быть адекватно понято, до тех пор пока соответствующая структура не будет в достаточной мере развита и сформирована. Другими словами, не только знание не является чем-то готовым к усвоению и передаче без сознательных усилий со стороны познающего субъекта, но и сам познающий не является чем-то данным вне или до познавательного опыта. Поэтому, как отмечает исследователь, конструирование субъектом знания предполагает конструирование субъектом самого себя, поскольку обучение есть прежде всего развитие и улучшение в самом себе таких инструментов или базовых структур, которые обеспечивают возможность приобретения новых знаний [Ibid., р. 1253].

Таким образом, рассмотрев ряд аспектов в конструктивистской теории образования, мы вернулись к исходному тезису, с которого и начали

рассмотрение методологических принципов, ее фундирующих, тем самым проиллюстрировав его центральное значение для развиваемой конструктивистами программы по пересмотру сущности педагогики. Так, согласно этому принципу, главной функцией образования является не столько конструирование знаний, сколько конструирование самого субъекта как активного актора образовательного процесса, обладающего широкой автономией в выборе его целей и задач. В этом смысле все рассмотренные ранее методологические принципы, такие как студентоцентрированность, ориентация на непосредственный опыт, непрерывность и прогрессизм в обучении, были направлены на обеспечение именно этого центрального требования. Следует отметить, что в той или иной мере в качестве средств к решению этой задачи можно рассматривать и другие принципы, такие как акцент на важности социального взаимодействия, интерактивности и диалога. Однако хотя последние и дополняют общее представление о сути предлагаемой конструктивистами модели образования, рассматривая обучающегося не только как конструктора знаний, но и как личность, существующую в социуме, они тем не менее не были рассмотрены в ходе представленного исследования, поскольку акцентируемые ими интересосубъективные аспекты образовательного процесса в меньшей мере указывают на очевидные параллели с базовыми гносеологическими принципами, развитыми в методологии познания Р. Декарта, к сравнению с которыми мы и переходим.

### Заключение

Итак, проведя реконструкцию методологии познания Р. Декарта и рассмотрев ряд методологических принципов конструктивистской модели образования, мы можем перейти к сравнительному анализу их позиций и указать на следующие историко-философские параллели.

Во-первых, для Декарта, как и для представителей педагогического конструктивизма, ключевой задачей является не усвоение различных знаний, но конструирование самого субъекта познания. У Декарта она возникает как следствие онтологической проблемы дискретности опыта человеческого существования, но рассматривается преимущественно в контексте гносеологическом, как задача по конструированию инстанции, способной выступать единственным авторитетом в вопросах об истинности суждений о мире. В свою очередь для конструктивистов эта задача возникает в педагогическом контексте и обусловлена

необходимостью пересмотра роли обучающегося в рамках сложившейся образовательной политики и конструирования нового, автономного субъекта образовательного процесса, способного самостоятельно определять его цели и задачи.

Во-вторых, в обоих случаях процесс конструирования субъекта понимается как процесс его самоконструирования. Так, субъект познания у Декарта позиционируется как единая мыслящая субстанция, способная обеспечить собственную самоидентичность в различных актах мыслительной деятельности, последовательно разворачивающихся во времени, только за счет неукоснительного следования ряду методологических принципов, самостоятельно им выработанных и самому себе предписанных. Схожим образом конструктивистская модель образования рассматривает процесс формирования автономии у обучающегося как процесс последовательного и самостоятельного развития на основании ранее полученного опыта ряда компетенций, или операционных структур, которые обеспечивают возможность решения будущих познавательных задач.

В-третьих, по аналогии с субъектом познания знание также рассматривается Декартом и конструктивистами как объект или конструкт мыслительной деятельности субъекта. Так, выдвигаемое

Декартом правило во всяком суждении начинать с наиболее ясного и очевидного и затем, опираясь на этот фундамент, постепенно двигаться к усвоению сложного и комплексного, по сути, описывает не что иное, как процесс активного конструирования знания, в котором знание выступает не как цельное и заранее данное, но как собранное субъектом из различных элементов. При этом принцип прогрессизма в обучении, выдвинутый Дьюи и принимаемый в конструктивистской модели образования в качестве основополагающего, по сути, представляет собой не что иное, как модификацию принципа познания, ранее предложенного Декартом.

Таким образом, все вышеперечисленные параллели позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на значительную историческую дистанцию, отделяющую умозрительную философию Декарта от практико-ориентированной философии образования конструктивистов, обе они разрабатывают методологию познания, ориентированную на решение схожих задач, возникающих в различных культурных, социальных и исторических реалиях и в конечном итоге предполагающих ответ на ключевой вопрос, стоящий в том числе перед современной философией образования как отдельной областью гуманитарного знания, а именно: «Кого и как учить?».

### **Список источников**

1. Рахинский Д. В., Минеев В. В., Штумпф С. П., Яценко М. П., Равочкин Н. Н. И всё же, что такое философия образования? (Некоторые соображения, касающиеся определений) // *Профессиональное образование в современном мире*. 2024. Т. 14, № 4. С. 585–594. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-4-4>.
2. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 3. СПб. : Наука, 2006. 567 с.
3. Декарт Р. Начала философии / Р. Декарт. Избранные произведения. М. : Госполитиздат, 1950. С. 409–545.
4. Декарт Р. Размышления о первой философии, в коих доказывается существование бога и различие между человеческой душой и телом // Декарт Р. Сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Мысль, 1994. С. 3–73.
5. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Шопенгауэр А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. М. : Республика, 1999. С. 4–350.
6. Quick J. R. *Deconstructing Reason: The Rational Dreams of René Descartes*. North Charleston : CreateSpace, 2013. 150 p.
7. Декарт Р. Правила для руководства ума // Декарт Р. Избранные произведения. М. : Госполитиздат, 1950. С. 77–171.
8. Rai S. *Reimagining Learning: The Relevance and Application of Constructivist Theory in 21st Century Classrooms* // *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2025. Vol. 7 (4). Pp. 1–7.
9. Krahenbuhl K. S. *Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers* // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2016. Vol. 89 (3). Pp. 97–105. DOI: [10.1080/00098655.2016.1191311](https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311).
10. Савина А. К. Конструктивизм в образовании: от традиционализма до многостороннего образования // *Школьные технологии*. 2016. № 4. С. 37–45.
11. Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году / пер. с фр. А. В. Дьякова. СПб. : Наука, 2011. 431 с.

12. Brooks J. G., Brooks M. G. In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. 136 p.
13. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. СПб. : Питер, 2004. 159 с.
14. Fabricius W. V. Piaget's Theory of Knowledge: Its Philosophical Context // Human Development. 1983. Vol. 26 (6). Pp. 325–334.
15. Шевченкова А. С. Принцип непрерывности опыта в философии образования Дж. Дьюи // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство : сб. науч. тр. XXXI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Открытость России миру: исторический опыт, взаимодействие, сотрудничество, преодоление конфликтов», Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 г. СПб. : Санкт-Петербургский политехнический ун-т Петра Великого, 2025. С. 187–189.
16. Мамина Н. В. Педагогика прогрессивизма Дж. Дьюи в педагогическом наследии А. В. Луначарского // Проблемы педагогики. 2017. Т. 9, № 32. С. 5–6.
17. Дьюи Дж. Демократия и образование. М. : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
18. Dewey J. Experience and Education. New York : Collier Books, 1963. 91 p.
19. Öztürk M. An Analysis Of The Educational Value Of Descartes «Rules For The Direction Of The Mind» From A Constructivist Education Perspective // Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2025. Vol. 9 (2). Pp. 1241–1267.

### Информация об авторе

**А. Г. Корниенко** — кандидат философских наук, ассистент кафедры философской антропологии и истории философии Института философии человека.

### Information about the author

**A. G. Kornienko** — Candidate Sci. (Philosophy), Assistant Professor of the Department of the Philosophical Anthropology and the History of Philosophy, the Institute of Philosophy.

*Статья поступила в редакцию 30.01.2026; одобрена после рецензирования 01.04.2026; принята к публикации 15.04.2026.*

*The article was submitted 30.01.2026; approved after reviewing 01.04.2026; accepted for publication 15.04.2026.*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.