



ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ. НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА



Философия и педагогика: формирование личности



DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-54-73

Оригинальная исследовательская статья

Original research article

Феномен образования: экзистенциальный порядок бытия

А.О. Карпов

*Московский государственный технический университет
имени Н.Э. Баумана, Москва, Россия*

Аннотация

Фундаментальная онтология феномена образования относится к числу недостаточно разработанных научных проблем. Между тем она является основой науки об образовании, которая позволит ей преодолеть сугубо прикладной и повседневный характер и обрести, наконец, подлинный статус науки. Фундаментальная онтология служит опорой и обоснованием концепций, которые разрабатываются наукой для собственных целей. Именно это характеризует науку как науку. Ранее мной разработана часть фундаментальной онтологии образования, названная учреждающей онтологией. Она включает в себя такие основоструктурные формы, как онтологическая сущность и отношение к истине, первичные конституенты (универсалии), парадигмы не-куновского типа, которые составляют три измерения: обособывающее, универсальное, парадигмальное. В настоящей работе предметом моих исследований выступает антропо-полагающая онтология феномена образования, в которой выделено два измерения: экзистенциально-трансцендентальное и человекомирное. В статье кратко рассмотрено первое измерение. Оно характеризует образовательное движение человека к своему существу, обозначенное как путь к себе. В качестве начальной точки взят вопрос о выборе аутентичных методов научно-познавательной деятельности для тех или иных групп учащихся. Показано, как проблемно-познавательная программа индивида высвечивает *путь к себе* в смысле поиска и выстраивания человеческого основания. Даны пояснения к существу концептов

«проблемно-познавательная программа» и «парадигмы не-куновского типа», необходимые для понимания излагаемой онтологической концепции. Намечено содержание основополагающих категорий экзистенциально-трансцендентального измерения феномена образования, в качестве которых определены *самопознание, самовыражение, духовное, нравственное*. В категории самопознания представлена оппозиция индивидуализации и индивидуации, в категории самовыражения – репродуктивного и продуктивного познания. В категории духовного охарактеризовано существо сферы духовного индивида и сферы духовного нации. Показано, что духовное представляет собой конституирующее начало личности, но не человека. Высшим сущностным началом человека как такового является нравственное, которое играет единящую роль в четверице экзистенциально-трансцендентального измерения фундаментальной онтологии образования.

Ключевые слова: философия образования, фундаментальная онтология, самопознание, самовыражение, духовное, нравственное, индивид, личность, человек, нация.

Карпов Александр Олегович – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, начальник отдела Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана.

a.o.karpov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0172-0475>

Для цитирования: Карпов А.О. Феномен образования: экзистенциальный порядок бытия // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 54–73. DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-54-73

The Phenomenon of Education: The Existential Order of Being

A.O. Karpov

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract

The fundamental ontology of the phenomenon of education remains an insufficiently developed scientific problem. However, it serves as the foundation for the science of education, enabling it to transcend its purely applied and quotidian nature and finally attain the genuine status of a science. Fundamental ontology provides the support and substantiation for the concepts developed by science for its own purposes. This is precisely what characterizes science as science. Previously, I developed a part of the fun-

damental ontology of education, which I termed the instituting ontology. It includes such basic structural forms as ontological essence and relation to truth, primary constituents (universals), and non-Kuhnian paradigms, which comprise three dimensions: justificatory, universal, and paradigmatic. In the present work, the subject of my research is the anthropo-positing ontology of the phenomenon of education, in which two dimensions are distinguished: the existential-transcendental and the human-world dimensions. This article briefly examines the first dimension, which characterizes the educational movement of humans toward their essence, designated as the path to oneself. The starting point is the question of choosing authentic methods of scientific-cognitive activity for various groups of students. It is demonstrated how an individual's problem-cognitive program illuminates the *path to oneself* in the sense of seeking and constructing the human foundation. Explanations are provided for the essence of the concepts "problem-cognitive program" and "non-Kuhnian paradigms," which are necessary for understanding the presented ontological conception. The article outlines the fundamental categories of the existential-transcendental dimension of the phenomenon of education, which are defined as *self-knowledge, self-expression, the spiritual, and the moral*. In the category of self-knowledge, the opposition between individualization and individuation is presented, while in the category of self-expression, the opposition between reproductive and productive cognition is explored. The category of the spiritual characterizes the essence of the sphere of the spiritual in the individual and the sphere of the spiritual in the nation. It is shown that the spiritual represents the constitutive principle of personality, but not of the human being as such. The highest essential principle of the human being as such is the moral, which plays a unifying role in the quaternary of the existential-transcendental dimension of the fundamental ontology of education.

Keywords: philosophy of education, fundamental ontology, self-knowledge, self-expression, spiritual, moral, individual, personality, human being, nation.

Alexander O. Karpov – D.Sc. in Philosophy, Ph.D. in Physical and Mathematical Sciences, Head of Department at the Bauman Moscow State Technical University.

a.o.karpov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0172-0475>

For citation: Karpov A.O. (2024) The Phenomenon of Education: The Existential Order of Being. *Russian Journal of Philosophical Sciences* = *Filosofskie nauki*. Vol. 67, no. 1, pp. 54–73.
DOI: 10.30727/0235-1188-2024-67-1-54-73

Введение

Мне предстоит рассмотреть одно из начал движения человека к своему существу, которое принадлежит образованию. Такое движение я кратко обозначу как путь к себе. Его конкретика будет представлена для исследовательского образования, которое воспитывает молодых людей, наделенных творческой функцией мышления в области науки и техники [Карпов 2023б, 40–48].

Любое образование есть путь к себе: разной интенсивности, сложности, успешности. Исследовательское образование не исключение. Но оно обладает важным преимуществом, отличающим его от других. Оно дает инструменты этому пути, которые есть не просто познание, но особые методы. В основе их находится поиск истины. Тем самым исследовательское образование позволяет раскрыть потаенное в толще вещей и глубины себя.

В проблеме образования как пути к себе ключевым выступает слово «образование», понятое не как определение учебной институции и дела ее, а как возвращение человеческого образа в тех, кто стремится войти в число творцов нашей духовной и материальной жизни. Следовательно, понятие «на пути к себе» означает движение к образованию образа человека в этих особых учениках. Конечно, имеется в виду только начало движения, поскольку место его есть в целом жизнь желающего восхождения к себе; но именно *такое* начало, которое исходит из образования, взятого как социокультурный феномен в своей учебной и институциональной части.

Вода из ручья

Начнем с обращения к простому – к воде из ручья. В блокноте семинара «Учащиеся-исследователи», проведенного в рамках двухлетнего проекта на средства Фонда Интел (Intel Foundation), показан пример подхода к исследовательскому проекту.

«Классу задается проблемный вопрос, предполагающий решение широкого спектра задач. Учащиеся объединяются в группы по интересам, чтобы провести необходимые исследования. Например, учитель предлагает вопрос: “Что случится, если вы выпьете воды из Черепашьего ручья?”. Одна группа исследует микроорганизмы, живущие в этом ручье. Другая может заниматься исследованием химического состава воды в ручье. Третья

заинтересуется токсичными соединениями в ручье»¹. Ответ на вопрос формируется в результате совместного рассмотрения отчетов этих групп.

В этом проекте присутствуют и полевые исследования, и междисциплинарность; и, кажется, что он учит применять научные знания на практике. Между тем ему недостает ряда ключевых составляющих, которые присущи исследованиям и разработкам учащихся в области науки и техники. Несмотря на то, что поставленный вопрос имеет отношение к жизненной ситуации, он лишен практической значимости. И не только потому, что результаты исследования могут быть известны. В значительно большей степени из-за того, что исследование не должно ограничиваться вопросами «Что есть?» и «Что случится?», но должно ставить продуктивный вопрос: «Что и как делать с тем, что есть, или с тем, что может случиться?» Такие вопросы ведут к открытию нового, основанного на творчестве, а значит, к познанию глубинных возможностей себя, выводящих на путь к себе.

Отсюда мы приходим к пониманию того, что на деле есть практико-ориентированная познавательная деятельность учащихся. Практико-ориентированные исследования и разработки учащихся, в том числе выполняемые в форме проекта, представляют собой работы, *результаты которых имеют применение в науке, технике, социальной сфере*². Чтобы достичь этого, в первую очередь требуется знакомство с реальными задачами научно-технической сферы, современными методами ведения исследований и разработок. Конечно, речь идет далеко не обо всех, но только о тех, кто способен к созданию нового в тех или иных областях знаний.

Таким образом, вопрос стоит о продуктивности познающего мышления наших учеников, о том, можем ли мы получить большее, чем «воду из ручья», в школьном и начальном вузовском возрасте. Вопрос этот впервые встал передо мной в конце 1980-х годов, во время экспериментальной работы с продвинутой группой учащихся, сначала школьников, а затем студентов. Речь

¹ Пелегрини Б.Дж., Олсон К.А. Учащиеся-исследователи. Блокнот участника. Материал был подготовлен в рамках образовательной программы корпорации Intel «Обучение для будущего» (Teach to the Future).

² Любое обучение, в том числе говорящее о себе как о практико-ориентированном, но не выходящее за пределы классной комнаты, есть обучение, замкнутое в себе, т.е. к практике жизни мало относящееся.

пойдет о первых «шагистах» (так я обозначаю участников программы «Шаг в будущее»).

Первые «шагисты»

Весной 1985 года состоялся первый и единственный набор на специальное отделение математики Физико-математической школы (ФМШ) при МГТУ имени Н.Э. Баумана. По результатам вступительных экзаменов было зачислено немногим более двадцати восьмиклассников. Как рассказывал мне Андрей Федоров, один из моих учеников, его и Игоря Зацеду после участия в олимпиадах пригласили в ФМШ при Физтехе. Но он поступил к нам и затем привел Игоря.

Я ставил задачу соединить изучение фундаментальной математики с приложением математических знаний для решения реальных задач. В программу, помимо классических разделов математического анализа и линейной алгебры, вошли специальные главы математики, взятые из топологии, теории метрических пространств, функционального анализа, численных методов. Материал специальных глав содержался в учебных программах мехмата МГУ; в технических вузах его не изучали. Однако, как я не раз убеждался в дальнейшем, знание фундаментальной математики необходимо современному инженеру для полноценного понимания и грамотного использования сложного математического аппарата.

Более половины слушателей специального отделения успешно окончили его в 1987 году и поступили в технические вузы. Практически все выбрали Бауманский университет. Репродуктивный этап обучения был завершен, но наше взаимодействие продолжилось в продуктивном ключе как в научно-теоретическом, так и в научно-техническом плане. Приведу два примера.

В 1988 году в журнале «Автоматика и вычислительная техника» вышла совместная статья с Игорем Зацедой, моим учеником, написанная на высоком теоретическом уровне. Об этом свидетельствует тот факт, что ее опубликовали в журнале, издаваемом Академией наук Латвийской ССР, а в дальнейшем – в переводной версии журнала, выпускавшейся нью-йоркским издательством Allerton Press Inc. Статья индексируется в авторитетных базах данных Web of Science Core Collection и Scopus.

В 1989 году мной создана Молодежная научно-техническая фирма при МГТУ имени Н.Э. Баумана. Ее ядро составили

выпускники специального отделения ФМШ. В частности, функции ведущего программиста выполнял Алексей Геращенко. При их определяющем участии в 1989–1991 годах выполнены разработки и внедрения в Научно-производственном объединении «Метровагонмаш» и Московском шелковом комбинате имени Я.М. Свердлова. Для «Метровагонмаша» мы разработали базу данных реляционного типа и программное обеспечение специализированного технологического процесса; для шелкового комбината создали автоматизированное рабочее место дизайнера-колориста.

Недавно меня навестили Алексей Геращенко и Андрей Федоров, которые прошли продуктивный жизненный путь и стали профессионалами высокого уровня. В течение нашей встречи они не раз возвращались к фундаментальным разделам математики, изучавшимся на специальном отделении ФМШ. Связано это было с их профессиональными интересами, а именно с информационно-коммуникационными технологиями, в которых сегодня активно используют фундаментальную математику. В частности, практически все методы машинного обучения работают с гильбертовыми пространствами.

Из опыта работы специального отделения ФМШ, моих первых стартапов и Молодежной научно-технической фирмы в 1991 году родилась идея программы «Шаг в будущее», заключавшаяся в том, чтобы сделать репродуктивно-продуктивный переход [Карпов 2021, 10–14], практико-ориентированные исследования и разработки достоянием школьного возраста. В процессе развития этой идеи и воплощения ее в реальность происходило становление программы, росла миллионная армия ее выпускников. Сегодня, оглядываясь назад, я ясно вижу, что первыми «шагистами» стали талантливые молодые люди, прошедшие научно-познавательную подготовку на специальном отделении математики ФМШ МГТУ имени Н.Э. Баумана.

Что показывает и скрывает «вода из ручья»?

Как видим, научно-познавательный опыт наших первых «шагистов» имеет принципиальное отличие от того, что дает учебная практика, выстроенная в духе проекта «вода из ручья». Возвращаясь к началу, попытаемся раскрыть вопрос о том, что показывает нам этот проект и что скрывает с точки зрения движения к индивидуальному призванию в сферах науки и техники.

Я с сомнением отношусь к дидактическому значению проектной деятельности в общеобразовательной школе. Ее использование не считается с психической конституцией существенной части учащихся, мышлению которых не свойственны проектные формы познания или деятельности. Принуждать всех учащихся к овладению проектным инструментарием – это то же, что и добиваться от них профессионального пения или музыкального исполнения. Однако дидактическая ценность метода проектов в качестве начальной составляющей метода научных исследований [Карпов 2012] несомненна для тех, кто стремится профессионально заниматься наукой и техникой.

Тем не менее задачи, подобные «воде из ручья», включенные в форме проекта в учебную деятельность, при всей своей междисциплинарности имеют слабое отношение к формированию междисциплинарных паттернов знаний. Необходимым условием этого служит глубокое освоение дисциплинарных знаний, конечно, далеко за пределами школьной программы. Только в этом случае междисциплинарность способна проявить себя при решении реальных задач науки и техники.

Проект «вода из ручья» высвечивает дидактические трудности в формировании умений применять научные знания на практике. Как правило, метод проектов использует готовые модели проблемной ситуации. Так, в целях исследования объекта под названием «ручей» используют не ручей как таковой, а сформированную учителем модель, включающую в себя физические, химические, биологические и математические представления под углом зрения заданного вопроса. В действительности применение научных и технических знаний для решения проблем, которые ставит жизнь, требует, как минимум, умения увидеть проблему, сформулировать и описать ее, построить модель для решения последней. Эти навыки воспитывает продолжительная исследовательская и научно-техническая деятельность вне учебной среды.

О чем же в своем существе скрыто свидетельствует дидактическая проблема проекта «вода из ручья»? Она говорит о выборе аутентичных методов научно-познавательной деятельности для тех или иных групп учащихся (аутентичных в смысле соответствия результатов полагаемому когнитивному развитию). Для одних познавательная траектория остается в диффузной области общеобразовательных дисциплин, других она ведет в сферы когнитивного призвания, т.е. к осознанию себя как такового и

своего места в будущей жизни. Для последних – это начало пути к себе.

Каким образом может быть представлен познающий путь к себе? Для его идентификации разработана концепция проблемно-познавательной программы.

Проблемно-познавательная программа

Понятие «проблемно-познавательная программа», введенное мной в 2005 году [Карпов 2005], подсказано описанием деятельности ученых, порождающей исследовательские программы науки в методологии И. Лакатоса [Лакатос 2003, 31–32]. К сожалению, подчас этим понятием обозначают особую форму учебной программы, что не соответствует его содержанию.

Каждый человек в течение жизни тем или иным способом ведет познавательную деятельность, связанную с постановкой и решением проблем. Совокупность такого рода познавательных актов, включая их результаты, будучи выстроенной во времени, репрезентирует когнитивное движение индивида и может быть представлена как программа, которую, желая того или нет, он выполняет. Ограничивая это представление исследовательской деятельностью научного типа, мы приходим к концепции проблемно-познавательной программы.

Конечно, эта концепция может быть развернута и в более широком познавательном аспекте. Но меня в данном случае ведет идея обучения становлению будущих устроителей нового общества, проект которого сформулирован теорией общества знаний. Проблемно-познавательная программа является фундаментальным понятием теории и практики исследовательского обучения. В его сердцевину положена идея глубинного социокогнитивного роста личности как в школьный период, так и за его пределами. Повторю определение, данное мной в недавно вышедшей книге [Карпов 2023а, 269].

Индивидуальная проблемно-познавательная программа есть развернутое во времени многообразие познавательной деятельности исследовательского типа, которая с определенного момента обретает выраженные тематические направления, фокусируется на перспективную проблематику и обладает значимым статусом в человеческом становлении и социокогнитивном развитии личности.

Именно такое содержание имеет термин «проблемно-познавательная программа», если его используют в отношении

учащихся, занятых исследованиями и разработками. Однако его содержание не ограничено прагматикой освоения знаний и познавательных действий.

Проблемно-познавательная программа несет в себе представления о борьбе человека за свою сущность, когнитивное призвание и духовный мир. В ней содержатся вопросы, которые ставит жизнь и которые человек ставит перед собой, а также ответы на них, полученные или неполученные. Запечатлены и его творческие преодоления, долгие блуждания, познавательная страсть, отвага к поиску. В ней воплощена идея духовного и социального роста человека посредством познавательной деятельности длиною в жизнь. Поскольку творческая функция мышления не ставит для себя временных пределов, эта идея содержит образ бесконечного познания, в котором свершается предначертанное существо человека и место его положенности. Таким образом, проблемно-познавательная программа высвечивает *путь к себе* в смысле поиска и выстраивания своего человеческого основания.

В итоге вопрос, скрыто звучащий в проекте «вода из ручья», центрирован на человеке как таковом, на его нравственной доминанте и познавательной способности противостоять злу, а значит, на том, что каждый представляет собой и каким должен стать. Он отсылает к тому, что наша познавательная деятельность единит нас с человечеством, к тому, что имел в виду Дж. Донн, когда писал: «Смерть каждого человека умаляет и меня, ибо я един со всем человечеством. А потому никогда не посылай узнать, по ком звонит колокол, он звонит и по тебе» [Донн 2004, 227].

И здесь, пытаясь проникнуть в содержание сущности этого фундаментального концепта и многопланового феномена нашей жизни, мы вступаем в область фундаментальной онтологии феномена образования, определяющей его основополагающие начала в отношении экзистенциального и социального роста образующейся личности.

Онтологическое предварение

Прежде чем перейти к трансцендентальному устройению феномена образования, мне хотелось бы сделать онтологическое предварение.

Говоря о роли образования в движении человека по пути к себе, нельзя не обратить внимания на то, что движение это захватывает

и учащегося, и учащего, оказывающих экзистенциальное воздействие друг на друга как в процессе обучения, так и далеко по времени за его пределами. В последний раз это случилось со мной в результате недавней встречи с первыми учениками-«шагистами», Андреем Федоровым и Алексеем Геращенко, преодолевшими пятидесятилетний рубеж жизни. Наш разговор не только собрал мои представления вокруг тематики «на пути к себе», но и подвел меня к необходимости включить в нее онтологический план. Последнему немало способствовало знакомство с книгой В.Н. Федорова, которую Андрей настойчиво просил меня прочитать.

В книге отец Андрея описывает свой жизненный и трудовой путь. В тяжелые послевоенные годы он, еще молодой человек, поднимал в качестве главного инженера, а далее директора, моторно-тракторные станции; затем был направлен партией на прорыв, в училище механизации сельского хозяйства; и только после этого смог реализовать мечту на научном поприще, пройдя путь от научного сотрудника до руководителя лаборатории, разрабатывающей новые перспективные материалы. В горбачевские годы, верный своему призванию, Виталий Николаевич отказывается от должностей директора института, заместителя министра и находит свой путь в служении Богу. Книга называется «Жить под покровом Господним». Она пронизана нравственной проблематикой и нравственным светом [Федоров 2016]. Именно нравственное станет пределом, до которого наше рассмотрение должно дойти.

Онтологическая матрица феномена образования

Фундаментальная онтология образования разделяет существование и бытие. Существование представляет собой мир наличной реальности социокультурных феноменов, природы и человека. В отношении к бытию я придерживаюсь подхода, наделяющего его первичными структурными формами, которые определяют существо феномена и человеческого существования, то, без чего они не могут *быть*, т.е. основывают феномен и человека как таковых. Исходя из них, феномен обретает истинное существование, следуя своей исторической сущности. Изменяя им, феномен разрушается и теряет надлежащую ему сущность.

Ранее, разрабатывая структуру места бытия социокультурного феномена (в частности образования), я включил в него группу учреждающих оснований – онтологическую сущность

и отношение к истине, первичные конституенты (универсалии), парадигмы не-куновского типа, которые составляют три трансцендентальных измерения: обосновывающее, универсальное и парадигмальное [Карпов 2019, 57–62]. Сегодня предметом моих исследований стала структура «человеческой» составляющей места бытия феномена образования. Таким образом выделены две метакатегории фундаментальной онтологии образования: учреждающая онтология и антропо-полагающая онтология. Теме нашего исследования принадлежит вторая. Тем не менее несколько слов посвящу парадигмальной составляющей учреждающей онтологии, структурная модель которой будет повторена в антропо-полагающей онтологии.

Под парадигмой социокультурного феномена мы интуитивно подразумеваем нечто, позволяющее дать описание его существенного содержания. В отношении образования выделяют, например, личностно ориентированную, когнитивную, культурологическую, гуманистическую, технократическую парадигмы и др. В реальности феномена образования можно найти следы большинства из них. Создать из них целостную картину феномена образования представляется проблематичным, поскольку мы имеем дело, скорее, с доктринальными теориями, авторы и адепты которых населяют феномен образования. В этом заключается принципиальное различие между процессами изучения социокультурных и природных феноменов, связанное с эффектом перформативности. В отличие от природного феномена «парадигмальные» сообщества, исследующие социокультурный феномен, включены в него, они его интерпретируют и изменяют.

Между тем в естественной науке парадигмальный подход прекрасно служит делу описания природных феноменов. Т. Кун, разработавший понятие «парадигма», говоря о множестве конкурирующих взглядов и школ в социально-гуманитарных науках, полагал, что они все еще существуют в допарадигмальном периоде. А можно ли, исходя из позиции Куна, идентифицировать их по-другому? Кун давал двоякое определение термина «парадигма»: с одной стороны, это – авторитетный образец решения проблем, с другой – дисциплинарная матрица, содержащая четыре компоненты, одной из которых является тот же образец (грубо говоря, это – устоявшиеся представления и способы решения задач) [Кун 1977, 238–244]. В социально-гуманитарных науках мы сталкиваемся с тем, что образцов деятельности оказывается много,

а исследователь концептуально использует свои. Придерживаясь определения, сформулированного Куном, следует исключить наличие парадигм в социально-гуманитарных науках. Тем не менее термин этот прижился.

Для создания целостной картины описания социокультурного феномена я ввел понятие «имплицитная парадигма», которая описывается четверицей парадигмальных отношений, включающей в себя формы, способы, функции и генерализацию бытия феномена. Соответственно, имплицитная парадигма феномена образования характеризуется следующей категориальной схемой: 1) институционализация, среда, организация обучения; 2) содержание обучения (учебные методы, средства и материал); 3) метод познания (в частности, доминирующее качество познавательного метода); 4) образовательный императив.

Образовательный императив выступает в качестве единящего начала четверицы, соединяющего ее компоненты в онтологически целое. Такое же не-куновское описание можно применить к тому, что в социально-гуманитарном знании называют парадигмой. При этом использование термина «парадигма» обретет теоретическую легитимность в качестве локальных парадигм. Особую роль среди них играют парадигмы развития, культивирующие будущее общества. Ведущая парадигма развития сегодня определена концепцией репродуктивно-продуктивного перехода, которой следует исследовательское образование. Из нее в перспективе вырастет проблемно-познавательное образование [Карпов 2024, 26–27].

Экзистенциально-трансцендентальное измерение антропо-полагающей онтологии феномена образования

Разработка содержания антропо-полагающей онтологии показала, что четверица является устойчивой онтологической структурой, формирующей целостность трансцендентальных измерений онтологии феномена образования³. В антропо-полагающей онтологии феномена образования я выделил два таких измерения:

³ Кватерность есть символ целостности. Юнг говорит о том, что самой древней известной ему репрезентацией кватерности являются «четыре сына Гора, трое из которых время от времени изображаются с головами животных, а один – с человеческой головой». Как и в нашем случае, четвертая компонента имеет отношение к человеческому существу [Юнг 2023, 279–280].

экзистенциально-трансцендентальное и человекомирное. Первое конституирует посредством феномена онтологически начальное в экзистенциальной природе человека, второе – в его коллективной природе.

Проблемно-познавательная программа индивида, находящегося на этапе обучения, детерминирована категориальной структурой измерений антропо-полагающей онтологии образования. В экзистенциально-трансцендентальном измерении в качестве основополагающих категорий я выделил *самопознание, самовыражение, духовное, нравственное*; в человекомирном эту роль играют *сущностная эпистема, социализация, экосистема личности, солидарность*.

Первая четверица задает онтологический базис экзистенциальной составляющей проблемно-познавательной программы, вторая – социальной. Движение к человеческому основанию индивида, как путь к себе, в качестве фундаментальных направляющих имеет содержания, определяющиеся категориальной структурой экзистенциально-трансцендентального измерения.

Исследовательская работа над этим измерением динамично продвигается, поэтому я могу дать резюме содержания его категориальных составляющих. Тем самым будет подведен онтологический базис под проблему «на пути к себе», относящуюся к периоду образования индивида. Второе измерение находится в состоянии продумывания, и названия компонент его категориальной структуры носят предварительный характер.

1. Категория самопознания

В категории *самопознания* я вывожу на первый план оппозицию индивидуализации и индивидуации. В образовании индивидуализация делает упор на рост своеобразия ученика, выделяющий его из общества в качестве независимого субъекта. Помещая во главу угла индивидуализм, она приводит к формированию индивида, который ставит свои интересы выше социальных нужд и потребностей.

Индивидуация, как ее понимал К.Г. Юнг, выводит на путь максимального осуществления природы индивидуального в коллективном, т.е. на путь самостановления. Ее сущность – *проявление* уникального набора качеств личности, изменчивых, но носящих универсальный характер, т.е. присущих человеческой природе как таковой.

Для достижения самостановления в форме индивидуации образование должно стать местом институционализации твор-

чества, социально открытым сообществом учащихся, учащихся и наставляющих, культурной средой, сочетающей традиции и инновации. Образование должно включать в себя возможности для практико-ориентированного действия, позволяющего познать и реализовать себя в проблемной реальности. В этом случае своеобразие природы индивида, вовлеченное в социальное, начинает работать на рост культуры, общества, экономики, возвращая ему бесценные содержания, выводящие на путь к себе.

2. Категория самовыражения

В категории *самовыражения* в качестве ключевой мной рассматривается оппозиция репродуктивного и продуктивного познания. Репродуктивное познание ведет к когнитивной стандартизации и формированию запрограммированной личности. В продуктивном познании решающую роль играет творческая функция мышления. Творчество представляет собой форму трансцендирования мышления. Оно есть наиболее сильная сторона и индикатор *homo sapiens* как существа познающего. Выраженное с той или иной силой интенсивности, в той или иной сфере человеческой деятельности, творчество определяет трансцендентный порядок разума и в итоге очерчивает область индивидуального призвания, ведет к *самоопределению*.

По словам Н.А. Бердяева, творческий акт «есть выражение свободы человека» [Бердяев 1999, 25]. Ввиду непредсказуемости творчества зона ближайшего развития теряет дидактическое значение. Толчок процессу творения может дать разное: экзистенциально и социально значимое. Учащегося выводит на творение, как правило, то, что исходит из внешнего учебной среды, погружающее в практико-ориентированное познание.

На мой взгляд, будет ошибкой полагать, что подлинное творение создается для кого-то или во имя чего-то, из-за кого-то или чего-то, творится по некоему заказу. Творение создает творец из себя и во имя себя. В.В. Кандинский писал: «Все его поступки, чувства, мысли рожают тончайший, неосязаемый, но прочный материал, из которого вырастают его творения» [Кандинский 2001, 133–134]. Начав творить, творец неволен внутренней потребностью творить. Этот принцип творческого самовыражения представляется мне краеугольным камнем культивирования продуктивного мышления. В данном случае я следую определению творчества как действия по собственной инициативе, данного Д.Б. Богоявленской [Богоявленская 2021, 83–85].

В самовыражении посредством познания главным является не способность к мышлению, понятая как возможность, а само мышление. Способность к мышлению в той или иной степени присуща всем. А вот само мышление как то, что в своем существе отлично от обычного репродуктивного акта, зеркально отражающего образцы и установки наличного, есть насущная необходимость как наших образовательных институтов, так и нашего общества.

Чтобы двигаться по пути к себе, нельзя давать мыслить и говорить за себя, надо мыслить и говорить самим. Именно эту основу самовыражения – мыслить и говорить самим – следует прежде всего развивать в учениках, которым предстоит силой научной мысли создавать наше общее будущее. В образовании нам требуется подлинный институт развития, а не перепевы старых дидактических форм и познавательных инструментов.

3. Категория духовного

Обратимся к категории «духовное». Духовное составляют высокие силы души, высокие в смысле возможностей к постижению сущности и существа явлений и вещей. В сфере духовного достигается интеллектуальная ясность представления, посредством которого обретается возможность говорить об истине предмета представления, критически обращаться на его представления, в том числе на собственное. Между тем духовное в качестве присущего не дано; оно составляет сферу возможностей растущей личности. Как утверждал В.Д. Шадриков, «духовное не находится в прямой связи со способностями и интеллектом. Духовным может быть и человек со средними способностями, а бездуховным может быть талант» [Шадриков 1999, 166–167].

Духовное в образовании культивируется далеко не только духовными дисциплинами, такими как литература, история, родной язык, но более всего творчеством, обращенным к реальности и соединяющим в этом обращении плоды самопознания и самовыражения. Образование *в сфере духовного индивида* наделяет смыслом его проблемно-познавательную программу, дает силу движения по пути к себе; хотя, конечно, не каждому близок путь к себе и нужна эта сила. Образование *в сфере духовного нации* устанавливает ее дух для творения будущего, который даст ей силу превзойти настоящее либо станет причиной немощи и упадка. Будущее со-творится во взаимопроникновении индивидуально и коллективно духовного, в котором творческая единица значит не меньше общности. Государство, невнимательное к духовному в

образовании, пренебрегающее духовным со-творчеством, теряет свой народ и себя вместе с ним.

4. Категория нравственного

Говорят «роль личности в истории», а не «роль человека в истории», подспудно понимая, что злодеи, творящие историю, не могут быть отнесены к категории «человек». Можно наслаждаться музыкой Вагнера и отправлять людей в газовые камеры. Можно восхищаться талантами Вольтера и Руссо и засекать крепостных крестьян до смерти. Когда Моцарт по легенде возвестил о том, что гений и злодейство – две вещи несовместные, он идентифицировал человека в его высшем творческом явлении, а не личность, способную творить в добре и зле.

Духовное, занимая верховное место в психической реальности, представляет собой конституирующее начало личности, но не человека. Высшим сущностным началом человека как такового является *нравственное*, обретающее тем самым главенствующее значение в четверице экзистенциально-трансцендентального измерения феномена образования. В моем понимании, нравственное есть сверхдуховное, поэтому часто говорят о духовно-нравственном как категории жизни, общества, человека.

Нравственное сущностно единит самопознание, самовыражение, духовное под углом зрения человечности. Оно играет единящую роль, поскольку остальные испытывают нужду в нем, стремясь стать достоянием человека, а не только личности. Его сопряжение с остальными рождает целостность, которая есть начало человека в его человеческом существе. Подобную единящую роль играет солидарность в четверице человекомирного измерения антропо-полагающей онтологии феномена образования. Солидарность есть единящее начало человека в его социальном существе. Она выступает в качестве основы существования человека, общности и человека в общности.

В образовании нравственное играет онтологически основывающую роль. В обучении оно говорит о высоком значении «для чего», в познании – указывает на высокое «во имя чего», в воспитании – наставляет к высокому «кто он». Иными словами, в обучении нравственное ставит вопрос о смысле обретения знания, в познании – о назначении обретаемого знания, в воспитании – о миссии образованного человека как о пути к себе. Главным в образовании человека является не то, как он работает со знаниями, а как он осуществляет себя в качестве человека, в том числе работая над ними, в первую очередь нравственно.

Проблема неопределенности нравственного как непредсказуемости последствий поступка в сложных ситуациях, имеющих исходом добро или зло, есть фундаментальный вопрос, который стоит перед современным образованием и образованием будущего. Она порождает трудности у педагога и окружения в их роли нравственных наставников, призванных поправлять и направлять растущего человеком. Беда с теми людьми, которым все ясно, кто не задает вопросов и тем самым в ясности своей творит зло. Поэтому и нам беда с ними.

К непредсказуемости нравственного более всего готовы контексты жизни в обществе, введенные в образование, в частности жизни социальной, культурной, профессиональной. Исследовательское образование дает возможность испытать нравственное в проблемных ситуациях реального, а не учебного мира. Именно там и так оно открывается, наделяя практически «работающими» нравственными образцами. Они ведут растущего человека к высокому «кто он», которое есть миссия образованного человека в качестве образованного человеком.

Заключение

В основе понятия «образование» находится слово «образ». Образование должно быть осмыслено не как обучение или просвещение, а как вос-создание себя из образа человека и по его подобию. Образование истинного себя есть дорога длиною в жизнь, путь к себе, который начинается образованием и в образовании. Именно в этом смысле мы учимся всю жизнь.

Раскрытие экзистенциального и социального измерения проблемно-познавательной программы ведет нас в область фундаментальной онтологии образования, разделенной на учреждающую и антропо-полагающую. Экзистенциально-трансцендентальное измерение последней включает в себя категории «самопознание», «самовыражение», «духовное», «нравственное». Категория нравственного представляет высшее сущностное начало человека, оно сущностно единит и в существе определяет самопознание, самовыражение, духовное.

Человеческое сегодня у разных народов, культур, общностей – разное. Именно поэтому система образования должна зиждиться на нравственных образцах своего народа. Вместе с тем составляющие фундаментальной онтологии феномена образования универсальны. И это дает надежду на общее будущее человека в смысле его метафизического потенциала к овладению человечностью, поскольку образование выращивает будущее.

В Нобелевской лекции И.А. Бродский говорил о том, что задача человека «состоит в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем, чем все это кончается»⁴. Время неумолимо. И эта неумолимость придает особую ценность каждому шагу на пути к себе, особую в смысле обретения своего истинного человеческого содержания, к чему даже при самом сильном стремлении можно не успеть. Заложить в учащегося ощущение этой ценности, этой конечности и силу этого стремления есть онтологическая задача нашего образования в его *исконной* культурной и исторической роли образовывать человеком.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Бердяев 1999 – *Бердяев Н.А.* Проблема человека // *Бердяев Н.А.* О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды. – М.: Флинта, 1999. С. 21–37.

Богоявленская 2021 – *Богоявленская Д.Б.* Механизм творчества: почему мы открываем новое // *Вопросы философии.* 2021. № 9. С. 82–89.

Донн 2004 – *Донн Дж.* Обращения к Господу в час нужды и бедствий / пер. с англ. А.В. Нестерова // *Донн Дж.* По ком звонит колокол. – М.: Энигма, 2004. С. 21–320.

Кандинский 2001 – *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве / пер. с нем. А. Лисовского // *Кандинский В.В.* Точка и линия на плоскости. – СПб.: Азбука, 2001. С. 21–140.

Карпов 2005 – *Карпов А.О.* Индивидуальная проблемно-познавательная программа // *Народное образование.* 2005. № 9. С. 94–100.

Карпов 2012 – *Карпов А.О.* Метод научных исследований vs метод проектов // *Педагогика.* 2012. № 7. С. 14–25.

Карпов 2019 – *Карпов А.О.* Образование в отношении к истине // *Вопросы философии.* 2019. № 1. С. 56–66.

Карпов 2021 – *Карпов А.О.* Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // *Вопросы философии.* 2021. № 1. С. 5–16.

Карпов 2023а – *Карпов А.О.* Общество знаний: генезис, исследовательское образование, университет 3.0. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2023.

Карпов 2023б – *Карпов А.О.* Прологомены исследовательского образования // *Вопросы философии.* 2023. № 1. С. 40–51.

Карпов 2024 – *Карпов А.О.* Образ образования будущего // *Вопросы философии.* 2024. № 1. С. 17–28.

Кун 1977 – *Кун Т.С.* Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова. – М.: Прогресс, 1977.

⁴ *Бродский И.А.* Нобелевская лекция. 8 декабря 1987 года. Стокгольм. Шведская королевская академия наук // *Проза.ру.* – URL: <https://proza.ru/2000/12/23-20>.

Лакатос 2003 – *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ / пер. с англ. В.Н. Поруса // *Лакатос И. Методология исследовательских программ.* – М.: АСТ: Ермак, 2003. С. 5–523.

Федоров 2016 – *Федоров В.Н.* Жить под покровом Господним. – М.: ИД Академии Жуковского, 2016.

Шадриков 1999 – *Шадриков В.Д.* Происхождение человечности. – М.: Логос, 1999.

Юнг 2023 – *Юнг К.Г.* Феноменология духа в сказках // *Юнг К.Г.* Архетипы и коллективное бессознательное. – М.: АСТ, 2023. С. 247–303.

REFERENCES

Berdyayev N.A. (1999) The Problem of Man. In: Berdyayev N.A. *On Man, His Freedom and Spirituality. Selected Works* (pp. 21–37). Moscow: Flinta (in Russian).

Bogoyavlenskaya D.B. (2021) The Mechanism of Creativity: Why We Discover Something New. *Voprosy filosofii*. No. 9, pp. 82–89 (in Russian).

Donne J. (2004) Devotions upon Emergent Occasions (A.V. Nesterov, Trans.). In: Donne J. *For Whom the Bell Tolls* (pp. 21–320). Moscow: Enigma (Russian translation).

Fedorov V.N. (2016) *To Live under the Protection of the Lord*. Moscow: Publishing House of the Zhukovsky Academy (in Russian).

Jung C.G. (2023) The Phenomenology of the Spirit in Fairy Tales. In: Jung C.G. *Archetypes and the Collective Unconscious* (pp. 247–303). Moscow: AST (Russian translation).

Kandinsky V.V. (2001) Concerning the Spiritual in Art (A. Lisovsky, Trans.). In: Kandinsky V.V. *Point and Line to Plane* (pp. 21–140). Saint Petersburg: Azbuka (Russian translation).

Karpov A.O. (2005) Individual Problem-Cognitive Program. *Narodnoe obrazovanie*. No. 9, pp. 94–100 (in Russian).

Karpov A.O. (2012) Method of Scientific Research vs Project Method. *Pedagogika*. No. 7, pp. 14–25 (in Russian).

Karpov A.O. (2019) Education in Relation to Truth. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 56–66 (in Russian).

Karpov A.O. (2021) Education of the Future: Reproductive-Productive Transition. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 5–16 (in Russian).

Karpov A.O. (2023a) *The Knowledge Society: Genesis, Research Education, University 3.0*. Moscow: Kanon+ (in Russian).

Karpov A.O. (2023b) Prolegomena of Research Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 40–51 (in Russian).

Karpov A.O. (2024) The Image of Future Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 17–28 (in Russian).

Kuhn T.S. (1977) *The Structure of Scientific Revolutions* (I.Z. Naletov, Trans.). Moscow: Progress (Russian translation).

Lakatos I. (2003) Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes (V.N. Porus, Trans.). In: Lakatos I. *The Methodology of Research Programmes* (pp. 5–523). Moscow: AST (Russian translation).

Shadrikov V.D. (1999) *The Origin of Humanity*. Moscow: Logos (in Russian).