



Миссия образования

DOI: 10.30727/0235-1188-2025-68-4-107-137

Оригинальная исследовательская статья

Original research article

**Онтология образования будущего:
фундаментальные проблемы и модели образования**

A.O. Карпов

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

Аннотация

Изучение возможного и благоприятного будущего образования есть задача прежде всего научного мышления. Сущностное содержание образования будущего исследует фундаментальная онтология, предметом которой является отношение образования к бытию, выраженное в системе первичных категорий и отношений. Учреждающая часть фундаментальной онтологии образования включает отношение к истине, онтологическую сущность, универсалии (структурные, процедурные, психические, распределительные). Ее антропологическая часть задана экзистенциалиями и социеталиями, определяющими онтологические отношения образования к человеку внутреннему и человеку внешнему. Анализ их онтологических пар позволяет выявить критические нехватки в современном образовании, препятствующие его развитию, определить фундаментальные проблемы современного образования, разработать фундаментальные модели образования будущего, направленные на их решение. Первая фундаментальная проблема современного образования – воспитание сущностно мыслящих, т.е. сущностно познающих и сущностно творящих. Вторая – гармоничное сочетание творческой свободы личности с социальной функцией мышления, а также связь когнитивного типа личности с профессией когнитивного типа. Третья – становление духовного познания и духовного воспитания, противостоящих простому усвоению результатов. Главной фундаментальной проблемой образования в его

A.O. КАРПОВ. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы...

сегодняшнем и будущем образе является нравственное культтивирование человечности в индивиде и обществе. Модели образования будущего рассмотрены как веберовские идеальные типы, определяющие его существенные характеристики. В качестве таковых в статье представлено краткое описание памятливой, проблемно-познавательной, когнитивно-ролевой, духовной и нравственной моделей образования. Показана необходимость переопределения отечественного образования, исходя из фундаментальных основ российской культуры в ее историческом наследии.

Ключевые слова: философия образования, общество, развитие, производство знаний, онтология, познание, творчество, мышление, социализация, солидарность, духовное, нравственное, личность, человек.

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. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы и модели образования // Философские науки 2025. Т. 68. № 4. С. 107–137. DOI: 10.30727/0235-1188-2025-68-4-107-137

**Ontology of the Education of the Future:
Fundamental Problems and Models of Education**

A.O. Karpov

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Abstract

The study of a possible and favorable future for education is, primarily, a task of scientific thinking. The fundamental ontology examines the essential contents of education of the future. The subject matter of the fundamental ontology is the relation of education to being, expressed in a system of primary categories and relations. The constitutive part of the fundamental ontology of education includes the relations to truth, ontological essence, and universals (structural, procedural, psychological, and distributive). Its anthropological part is determined by existentials and societals that define the ontological relations of education to a human inner and a human

outer. The analysis of their ontological pairs allows us to identify critical gaps in modern education that hinder its development, as well as reveal the fundamental problems of modern education and develop fundamental models of education of the future with the aim to find their solutions. The first fundamental problem of contemporary education is the cultivation of those who think essentially, i.e., who essentially know and essentially create. The second is the harmonious combination of creative freedom of a person with a social function of thinking and, at the same time, the connection of a cognitive-type individual with a cognitive-type profession. The third is the formation of spiritual knowledge and spiritual education as opposed to simple assimilation of results. The principal fundamental problem of education in its present-day and future image is righteousness cultivation of humanity in the individual and society. Models of the education of the future are considered as Weber's ideal types, which determine its essential characteristics. As such, this work presents a brief description of memory-retentive, problem-cognitive, cognitive-role, spirit, and righteousness models of education. Based on fundamentals of Russian culture in its historical heritage, the need in redefinition the Russian education is shown.

Keywords: philosophy of education, society, development, knowledge production, ontology, cognition, creativity, thinking, socialization, solidarity, spiritual dimension, righteousness, personality, human being.

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. (2025) Ontology of the Education of the Future: Fundamental Problems and Models of Education. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 68, no. 4, pp. 107–137. DOI: 10.30727/0235-1188-2025-68-4-107-137

И разгадать у бытия
Мы много тайного успели...
Евгений Абрамович Боратынский

Введение

Что значит говорить об образовании будущего? Когда мы задумываемся о личном будущем, наша мысль, как правило, не

обращена на биометрические параметры: рост, вес, наличие волос, etc. Нас интересует видение нашего будущего под углом зрения сегодняшних существенных нехваток и проблем в нем, а также принципиальных изменений нашей жизни. Это же следует делать в отношении образования будущего.

Говорить об образовании будущего – значит, во-первых, прояснить, что существенного не хватает в нем, т.е. мыслить, исходя из лакун, дефицита, изъянов, разрывов; во-вторых, определять, какие фундаментальные проблемы ставят эти нехватки; в-третьих, решать, как восполнить недостающее в образовании, какие значимые изменения предстоят ему как социокультурному феномену.

Значимые изменения социокультурного феномена непосредственно связаны с его фундаментальными основаниями, расположенными в существовании и бытии. Существование представляет собой реальность бывшего и пребывающего, включая наличное, которого мы держимся, и нас, присутствующих в нем. Бытие есть первооснова и опора существования, включая то, что держит нас, и то, чего мы держимся. Оно определяет истинностные формы существования и обеспечивает его способность *быть*.

Фундаментальные основания феномена составляют его онтологию, т.е. описание существенным образом его основывающего. Онтологическое структурирование феномена включает в себя внешнее основывающее, внутреннее основывающее и изначально основывающее. Место первых двух находится в существовании, последнего – в бытии. *Внешнее основывающее* феномена есть то, что социально определяет его в существовании, включая социально-экономические институты и производимое им (для образования это, в частности, выпускники и интеллектуальная продукция). *Внутреннее основывающее* феномена есть то, что ему присуще, его устроение и действие, которым он осуществляет себя в существовании. *Изначально основывающее* есть система первичных категорий и отношений, на которые опираются внешнее и внутреннее феномена в его истинном пребывании и движении и которые раскрывают сущностное содержание феномена в бытии.

Онтологическое структурирование феномена выводит на ключевые подходы к прояснению и проектированию его будущего, в числе которых административно-организационный, экспериментальный, научный.

Внешнее основывающее, будучи принуждающей частью основывающего, проектирует феномен будущего в административно-организационной форме. Оно формулирует стратегии, программы, планы, концепции развития феномена. Внутреннее основывающее, будучи генеративно-конституирующей частью основывающего, производит феномен будущего посредством экспериментальных форм деятельности, проявляя и культивируя его точки роста.

Изначально основывающее составляет краеугольный камень научного подхода к определению образа феномена будущего и его магистральных трансформаций. Такой подход базируется на фундаментальной онтологии феномена, раскрывающей его сущностное содержание. Предмет фундаментальной онтологии образования есть отношение образования к бытию.

В идеале научный подход должен составлять неотъемлемую часть значимых административно-организационных и экспериментальных форм развития феномена, т.е. быть основой его ключевых онтологизаций. Следовательно, для формирования аутентичного и научного образа образования будущего и его моделей необходимо раскрыть содержание фундаментальной онтологии образования.

В статье проведен анализ антропологической части фундаментальной онтологии образования под углом зрения лакун современного образования. Их определение позволит сформулировать его фундаментальные проблемы и дать краткую характеристику моделям образования будущего, способных в той или иной степени восполнить недостающее.

Фундаментально-онтологическая структура феномена образования

Для определения фундаментальных проблем современного образования воспользуемся категориальной структурой его изначального основания, которая содержательно разработана в ряде моих работ по фундаментальной онтологии образования [Карпов 2019, 57–62; Карпов 2024а, 21–27; Карпов 2024б, 64–72; Карпов 2025б, 53–57]. Ее схема может быть представлена фундаментально-онтологической матрицей феномена образования, изображенной на рисунке 1. Место бытия феномена образования структурировано системой категорий, выступающих в качестве онтологических начал или основоструктурных форм.

А.О. КАРПОВ. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы...

Они сгруппированы в две метакатегории, задающие учреждающую и антропо-полагающую онтологию образования.

Метакатегории	Фундаментальный онтологический категориальный базис	
	Трансцендентальные измерения	Категориальная структура
Учреждающая онтология	Обосновывающее измерение	Отношение к истине
		Онтологическая сущность
	Универсальное измерение, универсалии	Структурные
		Процедурные
		Психические
		Распределительные
	Парадигмальное измерение, парадигмы не-куновского типа / социетальные парадигмы	Форма бытия
		Способ бытия
		Функция бытия
		Генерализация бытия
Антропо-полагающая онтология	Экзистенциально-трансцендентальное измерение	Экзистенциалии
	Человекомирное измерение	Социеталии

Рис. 1. Фундаментально-онтологическая матрица феномена образования

В учреждающую онтологию феномена образования входит то существенное, что определяет его устроение и историческое движение как такового, а именно: онтологическая сущность, отношение к истине, универсалии и не-куновские парадигмы. Антропо-полагающая онтология феномена образования включает в себя фундаментальные категории его человеко-образующей функции, для которой личность не только онтологически социальна, но и онтологически экзистенциальна. А значит, фундаментальная онтология образования имеет непосредственное отношение к человеку внутреннему (экзистенциальному субъекту) и человеку внешнему (социальному субъекту), которое выражено категориями экзистенциалий и социеталий соответственно.

Сегодня эту принципиальную позицию необходимо особо подчеркнуть, поскольку образование становится все более сосредоточенным на своей узкой социализирующей функции, забывая не только о созидании человеческой личности, но и об образующих общество человеческих отношениях. Между тем фундаменталь-

ные категории человека внутреннего и человека внешнего тесно связаны. Более того, внутренние в значительной степени определяют внешние. Социеталии – это то, что из экзистенциалий, как внутренней основы человеческого, создает его внешнюю коллективную основу, стоящую на позициях человечности.

Обращаясь к бытию, пройти мимо человека нельзя, поскольку они пред-посланы друг другу [Хайдеггер 1991, 76]. Фундаментальные отношения образования к человеку внутреннему, т.е. экзистенциальному субъекту, определяет четверка экзистенциалий, включающих в себя категории самопознания, самовыражения, духовного, нравственного. Фундаментальные отношения образования к человеку внешнему, т.е. социальному субъекту, определяет четверка социеталий, к которым принадлежит сущностная эпистема, социализация, экосистема личности, солидарность, как показано на рисунке 2.

Антропо-полагающая онтология образования	
Экзистенциально-трансцендентальное измерение: отношение образования к человеку внутреннему	Человекомирное измерение: отношение образования к человеку внешнему
Экзистенциалии	Социеталии
Онтологические пары	
Самопознание	Сущностная эпистема
Самовыражение	Социализация
Духовное	Экосистема личности
Нравственное	Солидарность

Рис. 2. Онтологические пары в антропо-полагающей онтологии образования

Их содержание будет рассмотрено в онтологических парах, анализ которых позволит прояснить значимые нехватки современного образования, указывающие на необходимое в образовании будущего, сформулировать фундаментальные проблемы, стоящие перед образованием, и наметить модели образования, дающие подход к их решению. Модели образования будущего (кроме модели духовного образования) представлены в ряде моих работ. В настоящей статье упомяну о них кратко.

Модели образования будущего описываются как веберовские идеальные типы, собирающие существенное в возможных репрезентациях феномена образования. Они включают в себя систему концептуальных положений, раскрывающую существо предстоящих изменений в социальной и экзистенциональной реальности образования. В образовании будущего они могут быть воплощены как своими частями, так и в концептуальной полноте своей реализации.

Как будет показано далее, необходимое в образовании будущего в той или иной степени достигается посредством памятливой, проблемно-познавательной, когнитивно-ролевой, духовной и нравственной моделей образования. Они будут рассмотрены в порядке соответствия онтологическим парам, представленном на рисунке 3.

Онтологическая пара «самопознание – сущностная эпистема»

Самопознание в воспитании человека внутреннего соотнесено с культивированием особого типа социально производящего знания – сущностной эпистемы человека внешнего.

Самопознание раскрывает личность как источник собственного знания о себе, прежде всего знания о доминантных особенностях собственного мышления, восприятия, реагирования, следования истине, отношения к доброму и злу. Ключевым инструментом самопознания, которым предстоит овладеть образованию будущего, является индивидуация. В современном образовании в качестве концепции раскрытия личности доминирует индивидуализация. Она проявляет своеобразие индивида, которым он выделяется из общества, но вместе с тем культивирует индивидуализм, отделяющий от общества; растит замкнутую на себе, изолированную субъективность: «Индивидуализм, изоляция есть одно из порождений объективации» [Бердяев 1996, 38].

В свою очередь, «индивидуация означает становление индивида... как “приход к самому себе”», как движение к пониманию и обретению себя [Юнг 2021, 210]. Путь индивидуации есть избавление от внешнего, стоящего отдельно от истинного, внутреннего; расчистка сознания от социальных клише и суггестивных образов; раскрытие человеческой целостности в ее подлинности. Индивидуация не противостоит коллективности, но находится на пути максимального осуществления природы индивидуального

Экзистенциалии (экзистенциально-трансцендентальное измерение)	Модели образования будущего (идеальные типы)	Социеталии (человекомирное измерение)
Самопознание	Памятливое образование	Сущностная эпистема
Самовыражение	Проблемно-познавательное образование Когнитивно-ролевое образование	Социализация
Духовное	Духовное образование	Экосистема личности
Нравственное	Нравственное образование	Солидарность

Рис. 3. Структурное соответствие онтологических пар и моделей образования будущего

в коллективном. Ее сущность – проявление уникального набора качеств личности, изменчивых, но носящих универсальный характер, т.е. присущих природе человека как таковой.

Универсальное содержание личности – это не константа, а динамичное и растущее достояние, созидаемое повышенной духовной жизнью. Индивидуальность «может переживать... состояния одиночества, кризиса, она может перерости старые формы единения». Но она не подвержена исключающему из общества самоутверждению, свойственному индивидуализму [Бердяев 1994, 161–162].

Индивидуация протекает как синтетический процесс интеграции бессознательного в сознание [Юнг 2023, 50]. На этом пути изживаются эгоистичные конфликты и желания, страхи и обиды, притворство и обман, несбыточные надежды и беспочвенные амбиции; сознание проникает в более широкий мир объективных интересов и участвует в нем. Тем самым человек вступает «в абсолютную, связующую и неразрывную общность с миром» [Юнг 2021, 211–216]. В процессе индивидуации человек не только поставлен в изначальное отношение к себе, но и вступает в онтологическое отношение человека к человеку, человека к обществу.

Самопознание, протекающее в форме индивидуации, проявляет *сущностное знание человека внутреннего* о себе. Оно ведет к использованию сущностного знания о себе в познании, критических ситуациях, повседневности, сталкиваясь с многообразием и диффузностью знания внешнего, в котором следует выделить

нечто главное, определяющее, онтологически сопоставимое с сущностным знанием о себе. В этом ее первой опорой является знание, выращенное образованием. Следовательно, педагог будущего должен овладеть работой с бессознательным.

Знание, которым образовательная система способна наделить растущую личность, составляет учебную эпистему¹ в том или ином культурно-историческом времени. Сегодня учебная эпистема формируется посредством знания, которое поступает из учебного дискурса и учебных практик и источниками которого являются тексты, учащие, технические средства; из социокультурной системы, которую формирует вокруг себя учебное заведение; из образовательных сетей и баз знаний; из внеучебных институций, вступающих в эпизодические контакты с ней; etc. При этом принципиальным является вопрос об онтологическом уровне знания, которое используется при обучении.

Что означает понятие «онтологический уровень учебного знания» и что определено им? Учебное знание может иметь существенное значение для познающего субъекта, а может быть вспомогательным, проходным, лишним, т.е. несущественным. Несущественное знание, как правило, бывает доктринально навязанным, исходящим из мнений и представлений тех или иных авторитетных либо авторитарных групп. В существенном знании фундаментальную роль, образующую личность, играет знание сущностное. Оно формирует онтологический порядок личности, позволяющий двигаться к истине и постигать ее. Этот особый тип порождающего знания, т.е. знания, способного производить новое знание [Карпов 2020, 105–113], составляет *сущностную эпистему образования*, исторически, культурно и социально обусловленную.

Воспитание сущностно мыслящих, т.е. сущностно познающих и сущностно творящих, есть *первая фундаментальная проблема* современного образования, есть его принципиальная нехватка, создающая великие трудности в наступлении будущего. Она порождена не просто формальным характером образования, а нарастающим исключением мышления из него, в первую очередь его творческой функции. Культивирование сущностной эпистемы человека внешнего, выраженной в системах индивидуального сущностного знания, находится в основе воспитания подлинных

¹ В античной Греции словом ἐπιστήμη (лат. epistēmē, «эпистема») выражалось понятие «активное знание».

истино-носцев – тех, кто в действительности движет общество и историю в будущее [Карпов 2020, 110–113]. Будущее наступает не вследствие *просто-развития*, а из сущностных изменений в ходе движения к нему. Без них присутствует лишь длящееся настоящее.

Онтологическая пара «самопознание – сущностная эпистема» при взгляде на образование будущего требует концептуальных дидактических решений, выводящих на определение и взаимодействие сущностного знания в человеке внутреннем и сущностного знания человека внешнего. Это сложная задача, требующая глубокой разработки. Вместе с тем и то, и другое знание имеют общий подход к сущностному в себе, пролегающий через историю их становления. Сущность вещи содержится в ее истории, которую хранит память о ней. Поэтому часть решения проблемы сущностного знания в образовании мне видится в модели *памятливого образования*, а также в проблемно-познавательной программе [Карпов 2016, 22–27], в которой отражены становление индивида через проблемный поиск и его познавательная история, содержащая сущностное знание о нем.

Модель памятливого образования

В модели памятливого образования знание, выращиваемое в учениках, концентрирует ключевые эпистемические достижения прошлого и настоящего [Карпов 2022, 59–63]. Такого рода историческая насыщенность знания оказывает кардинальное влияние на качество и эффективность его порождающей функции. Памятливое образование опирается на *памятливое познание* и *памятливое знание*, способствующие сущностному мышлению и созданию нового знания, и дидактически реализуется как *памятливое обучение*.

Память человека есть творческое начало его мысли [Флоренский 1990, 202], а значит, мышление человека зависит от порождающего знания, в котором говорит его история. *Памятливое познание* выводит мышление на путь истины через обретение человеческого наследия, соотнесенного с далекими перспективами. Иллюстрацией могут служить размышления А. Пуанкаре, изложенные в книге «Последние мысли»: «...наука всегда обречена периодически переходить от атомизма к непрерывности, от механицизма к динамизму и обратно и... эти колебания никогда не прекратятся. ...Я думаю, однако, что... классическая механика

будет и в будущем так же необходима, как и теперь, и тот, кто не будет знать ее основательно, не будет в состоянии понять и новую механику» [Пуанкаре 1990, 634, 654].

Памятливое познание обращается со знанием как с эпистемической вещью, которая имеет культурный имплант и эпистемическую коллекцию – набор временных репликаций [Карпов 2012, 76–84], иными словами, обращается как с *памятливым* знанием. Эпистемическая вещь представляет собой объект познавательного интереса, развернутый в культурно-исторической длительности. Она берет начало как вопрос, который кто-то задал, как проблема, которую некто сформулировал, т.е. через творчество мышления, *объективирующего* в них недостаточность своих отношений с миром. При удачном стечении обстоятельств она пройдет путь от идеи через концептуализацию к теории или факту, видящим себя как решение. Временное развертывание эпистемической вещи есть прежде всего движение порождающего знания.

Так, репликации эпистемической вещи «форма планетарных орбит» в виде круговой траектории восходят к ориентальным религиозным мифам, в качестве теистического принципа переходят в античную философию, становятся архетипом средневековой космографии. Гелиоцентризм Коперника и Галилея подчинен идее божественности кругового движения и сферичности. Несмотря на открытие Кеплера, Средневековье следовало круговой космографии Птолемея, вплоть до «Математических начал» Ньютона, вышедших в 1687 году. Размышая о якобы коперниканском взгляде Нового времени, не следует забывать о том, что «эллиптические орбиты Кеплера были признаны решающими доказательствами правоты Ньютона (силовое взаимодействие. – А. К.) и неправоты Декарта (вихревая космография. – А. К.) лишь через сто лет после того, как об этом заявил Ньютон» [Лакатос 2003, 116], т.е. на пороге XIX века. Католический декрет, запрещающий коперниканство как теорию, был отменен только в 1822 году.

Эпистемическая вещь есть динамическая модель знания, которая позволяет обнажить его корни, сформировать психокультурное понимание, осмыслить связь знания с его сущностной основой. Ее дидактическая цель – это не только дойти до изначального содержания знания, но иметь для осмысления сущностное пространство его исторических проявлений, воплощенное в эпистемической коллекции и культурном импланте.

Памятливое познание и памятливое знание составляют концептуальную основу *памятливого обучения*. Памятливое обучение отнюдь не сводится к учебным курсам, излагающим историю науки, философию науки, и подобным им. Памятливое обучение формирует культурно и исторически концентрированный образ объекта познания *внутри* дисциплинарных областей, использующих знание о нем, и в трансдисциплинарном поле, которое есть пространство жизни, интенционально связанное с ним. По сути, образ объекта познания должен выступать эпистемическим хронотопом [Карпов 2022, 62], презентирующим соединенность знания с пространственно-временной структурой, что близко понятию хронотопа, введенного физиологом А.А. Ухтомским [Ухтомский 2019а, 197; Ухтомский 2019б, 384, 392, 393]. Культурно-историческое многообразие объекта познания ведет к многослойности его образа и, как следствие, многоплановости и полисемичности сущностной интерпретации. В свою очередь, такой подход к сущностной эпистеме влияет на формирование сущностного самопознания.

Онтологическая пара «самовыражение – социализация»

В онтологической паре «самовыражение – социализация» соответствие устанавливается посредством того общего, что производит из себя личность и находит место в обществе. Самовыражение открывает путь к социализации, социализация дает возможность для самовыражения. Самовыражение в полноте своей не подчинено обществу. Н.А. Бердяев отмечал, что «человек имеет в себе элемент независимый от общества, он реализует себя в обществе, но не зависит целиком от него» [Бердяев 1936, 23]. И социализация должна иметь это в виду.

В значительной степени независимость человека от общества выражена в творчестве. Человек призван к творчеству над собой и творчеству в социальной жизни. В самовыражении творчество есть проявление экзистенциального существа субъекта, оно направлено в первую очередь на себя. В социализации творчество служит реализации общественного призыва субъекта и самоопределения в социальных системах жизни.

В творческом самовыражении действует примат личности, творящей в состоянии внутренней свободы, забывающей о себе, воссозидающей себя в творимом. В социализации посредством творчества действует примат общества, принуждающий творца

следовать проблемам общества, а творение – подтверждать социальную значимость. Образование, желающее культивировать в себе творчество, имеет ключевой задачей снятие этого противоречия, причем такого снятия, от которого не пострадали бы ни личность, ни общество.

Творчество есть основа продуктивного мышления, которое сегодня играет все большую роль в преобразовании общества и его социальных институтов. Мы живем в эпоху кардинального изменения в эпистемической доминанте, устанавливающего абсолютный приоритет продуктивных форм познающего мышления над репродуктивными и делающего репродуктивно-продуктивный переход сущностью нашего времени [Карпов 2021, 10–14]. Способность человека к производству знаний определяет будущее общества, а вместе с ним образование будущего. Оно должно стать проводником социализации научно-исследовательского типа, а впоследствии – социализации проблемно-познавательного типа [Карпов 2022, 58], и главным институтом, воспитывающим личность для когнитивно-насыщенных сфер труда.

Образованию принадлежит ключевая роль в развитии творческой функции мышления. Вместе с тем образование в основном держится на репродуктивных способах познания. Следовательно, *второй фундаментальной проблемой* образования является гармоничное сочетание творческой свободы личности с социальной функцией мышления, а также связь когнитивного типа личности с профессией когнитивного типа. Первое служит воспитанию эффективного работника знаний, второе – становлению социальной структуры общества, работающего на знаниях. К решению этой двойственной проблемы дают подход модели *проблемно-познавательного образования и когнитивно-ролевого образования*.

Модель проблемно-познавательного образования

Модель проблемно-образовательного образования представляется собой развитие в широкой познавательной области концепции исследовательского образования. Модель исследовательского образования прошла успешную апробацию при обучении учащихся 8–11-х классов в период 2010–2020 годов в Исследовательской (дистанционной и очной) школе, действующей на базе МГТУ имени Н.Э. Баумана. Ведущей частью учебного процесса была исследовательская работа учащихся в лабораториях университета и научно-исследовательских институтов РАН [Карпов 2023, 127–380].

В основе модели проблемно-познавательного образования находится система воспитания творческой личности в открытой распределенной познавательной среде. В качестве основного дидактического инструмента используется продуктивная поисковая деятельность, нацеленная на получение нового, неучебного результата. Важным итогом проблемно-познавательного образования являются различные виды порождающего знания, включая научное, инженерное, организационное, социально-конструкционное, художественное и другие, а также их комбинации.

Проблемно-познавательное обучение выстраивается в форме эпистемически открытой и самопреобразующейся познавательной системы. Она реализуется как связный комплекс учебных действий, выводящий на профессиональные способы работы со знанием. Потребности познавательной деятельности поискового типа, которую ведет ученик, определяют дисциплинарное содержание знаний, вовлекаемых в обучение. Проблемно-познавательная форма обучения задает структуру учебного процесса. Учебная программа преобразуется к трансформативному виду, который способствует когнитивному развитию ученика. Она требует динаминости педагогических решений и формирует пластичное социокогнитивное развитие личности.

Проблемно-познавательное образование связывает школу и университет когнитивной преемственностью, действующей на уровне способа познания, метода обучения, среды и педагогического субъекта. Образование становится ключевым актором социализации проблемно-познавательного типа [Карпов 2022, 56–59], поскольку «человек становится личностью, только заботясь о вещах, только создавая нечто своей деятельностью и поступками в мире» [Ясперс 2013, 129].

Модель когнитивно-ролевого образования

Доминирующая форма разделения труда в обществе знаний опирается на способности мышления к участию в процессах продуктивной трансформации знаний. Модель когнитивно-ролевого образования связывает возможности мышления к преобразованию знания с социокогнитивной стратификацией общества знаний. Последняя представляет собой распределение людей по ячейкам социальной структуры согласно их отношению к производству знаний. К числу основных понятий, идентифицирующих струк-

туру общества знаний, относятся когнитивный тип личности, когнитивная профессия, когнитивная роль, когнитивно-ролевой комплекс [Карпов 2023, 157–164].

Когнитивный тип личности представляет собой обобщенный комплекс механизмов мышления, которые в работе со знанием использует индивид. Выполнение эквивалентной работы со знанием у личностей, отличающихся когнитивным типом, может происходить с использованием разных ментальных схем. Тогда профессия, имеющая своим предметом определенную работу со знанием, т.е. *когнитивная профессия*, включает в себя работников разного когнитивного типа. Наряду с этим конкретный когнитивный тип личности может быть способен к ряду когнитивных профессий, соответствующих качествам его мышления. Следовательно, понятие «когнитивный тип личности» не допускает использования для *непосредственной* идентификации социокогнитивной структуры общества знаний.

Способ социальной институализации мышления можно определить через понятие когнитивной роли, которое, в отличие от когнитивного типа личности, является понятием социальным, а не психическим. *Когнитивная роль* представляет собой обобщенный способ деятельности мышления в социальной структуре общества, относящийся к системе социально и культурно обусловленных форм работы со знанием. На высоком уровне общности могут быть выделены, например, творческая, техническая, организационная, сервисная, потребительская, иные когнитивные роли.

Границы социальной стратификации в обществе знаний задает *когнитивно-ролевой комплекс*, формирующийся в системе производства знаний из родственных когнитивных ролей, занятых в той или иной форме работы со знанием. Определенное положение индивида в когнитивно-ролевом комплексе соответствует профессии когнитивного типа.

В модели когнитивно-ролевого образования происходит согласование когнитивного типа личности ученика с когнитивно-ролевыми комплексами общества знаний. Инструментом согласования служит выстраивание индивидуальных проблемно-познавательных программ [Карпов 2023, 263–284], обеспечивающих социально- и культурно-контекстное обучение. Когнитивно-ролевое обучение культивирует разные когнитивные типы личности. Оно движет их развитие в направлении когнитивного призыва, которое

есть место социальной принадлежности мышления в отношении познания.

Социальная стратификация когнитивного типа собирает свои сообщества не по сферам деятельности, а из разных сфер деятельности, в том числе науки, инженерного дела, предпринимательства, управления, культуры, здравоохранения, социального сервиса, etc. Тем самым становятся возможными и, более того, необходимыми эпистемически эмерджентные образовательные институты, *целостно соединяющие* в учебном процессе научное исследование, искусство, технологическое знание, менеджмент, социальные и культурные компетенции.

Онтологическая пара «духовное – экосистема личности»

Духовное как способность человека внутреннего к оперированию сложными символическими структурами есть *возможность* к постижению высокого в эстетической, эмоциональной, интеллектуальной, нравственной сферах. Но только возможность, которая в каждой из этих сфер у каждого своя. В.Д. Шадриков утверждал, что «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].

Близость духовного соединяет людей в группы, формирует духовно родственное окружение человека внешнего, а в своей конкретике – экосистему личности. В экосистеме личности нравственное скрывается внешней душевностью человеческого общества, духовными интересами и обменом. Духовно родственное, если оно способно сочетаться нравственно, рождает бытийные сообщества, выполняющие роль экзистенциальных центров общества. Экосистема личности, просеиваясь до бытийного сообщества, соединяет людей по принципу онтологического родства, т.е. имеющих сходные фундаментальные взгляды о человеке, мире и человеке в мире, в том числе созвучные представления об истине, нравственности, познании, etc.

Таким образом, духовное выступает в качестве внутренней опоры экзистенциального субъекта, экосистема личности – в качестве внешней опоры социального субъекта. Опора понимается при этом в значении содействующего, открывающего возможности, но отнюдь не гарантирующего постижение существа явленного и

A.O. КАРПОВ. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы...

достижение его истины. Духовное, будучи причастным сущностному познанию, движению творчества, различению добра и зла, питает содержание экзистенциалий самопознания, самовыражения, нравственного и вместе с тем человеческую реальность их онтологических пар. В силу этого онтологическая пара «духовное – экосистема личности» задает бытийную перспективу феномена образования в отношении культтивирования экзистенциального и социального существа субъекта обучения.

Духовное теряется современным образованием, которое вывело духовно высокое из своего содержания. Оно заместило его необъективируемое существо логически выстроеными рационализациями, формирующими *суррогатную духовность*. Духовное определено в сферу формального знания, каким оно в сущности своей не является. С оскудением духовного в образовании претерпели лишения и человек, и общество. Образование в сфере духовного индивида устанавливает движение к истине и почин к творчеству; оно дает ему статус личности. Образование в сфере духовного нации устанавливает ее дух для творения будущего, который даст ей силу превзойти настоящее либо станет причиной немощи и упадка.

Потери велики, а последствия угрожающи, поскольку духовное как культурно особое в своей всеобщей роли есть культурно единящее, но единящее особым образом. В нем онтологическим и все собирающим стержнем служит образ культуры нации и народа, в нашем случае – российской нации и народов, ее населяющих. Духовная идентичность «человека мира» в условиях геополитической конкуренции выступает инструментом разрушения духовной сплоченности обществ, связанных общей историей.

Ввиду изложенного *третьей фундаментальной проблемой* образования является становление *духовного познания и духовного воспитания*, противостоящих простому усвоению результатов². Речь идет о модели духовного образования как духовности в образовании, созидающей духовные силы человека и общества. Термин «духовное образование» не связан с подготовкой священ-

² К. Ясперс дает следующую характеристику духовному образованию: «В физике и химии результаты относительно безразличны, в то время как путь, с помощью которого они достигнуты (методы), обладает образовательной ценностью. Кому известны в этой области лишь результаты, тот имеет мертвое в основе своей, лишенное духа знание. Простое усвоение результатов, следовательно, является здесь противоположностью духовному образованию» [Ясперс 2006, 62].

нослужителей. Он относится к духовному становлению личности как таковому, вне религиозного контекста.

Модель духовного образования

Духовное образование формируется педагогическим отношением к духовной жизни личности и ее внутреннему существу. Оно определяет процессы духовного роста и углубления, творчества и духовного самотворения. Духовное – это в первую очередь субъективно уникальное, необъективированное. Выведенное во-вне, оно определяется в культурно статичном, умерщвляется в товар и обменный фонд. Онтологический вопрос, который ставит духовное перед образованием, состоит в том, как возвратить опредмеченному духовному духовно образующую функцию, обратив его в необъективированное духовное. Поскольку только это, последнее, имеет потенциал внутреннего роста, «объективация... не терпит духовного возвышения» [Бердяев 2011а, 189].

Духовное образование имеет своим онтологическим основанием работу с особым внутренним содержанием личности, которое названо мной духовно объемлющим. Смысловые матрицы, формирующиеся в период образования, конечно стоят за словом [Шадриков 1999, 33]; однако лишь в некоторой возможности выражимы им. В данном случае слово прямо не служит значению. Н.В. Гоголь поражался: «Мою же собственную мысль, которую не только вижу умом, но даже чую сердцем, не в силах передать. Слышит душа многое, а пересказать или написать ничего не умею» [Гоголь 1994, 37]. Духовно объемлющее единит слово, образ, не передаваемое в некоем невыразимом общении, трансцендирует из глубины внутреннего в суть вещей. Таким образом выходя за свои пределы, оно имманентно высвечивает существо мысли как внутренне явленное и понятое, но вовне невыводимое. Тем самым работа духовно объемлющего довлеет поиску истины.

Духовно объемлющее имеет дело с *помаенным логосом* – онто-эпистемической первоосновой личности, носящей и вносящей смысл. Оно оперирует с имплицитным, интуитивным и реликтовым знаниями, латентными конструктами – имплант-понятиями, «терминами», наделенными неявными коннотирующими содержаниями [Карпов 2008, 77–83, 86, 87]. Оно включает в скрытый оборот мышления неявные культурные и эпистемические содержания, которые хранят вера, традиция, эпистемическая коллекция и культурный имплант [Карпов 2012, 77–84]. Иными словами,

оно говорит на языке собственной скрытой структуры, на языке особой чувственной мысли. Все это наделяет духовно объемлющее до конца невыразимой сущностью: оно как дар, который существует «прежде того, как он дарован» [Августин 2021, 163]. Именно в глубинах духовно-объемлющего таится высокий внутренний человек: «Блажен, кто знает сладострастье / Высоких мыслей и стихов!» [Пушкин 1959, 57].

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 *под углом зрения нравственного*. Вместе с тем духовное играет определяющую роль в движении творчества. Оно есть то, что властно зовет к творчеству, рождает стремление-порыв к нему, ставит во главу угла мотив познания, *вопрошая о нравственном*. Отсюда, духовное и творческое в своем восхождении не просто взаимосвязаны, но определяемы нравственно: одно влечет за собой другое, перекликаясь в контекстах добра и зла.

Духовное в образовании служит основой сущностного познания, проникающего в глубину существования, многогранное существо феноменов, раскрывающее сущее как *что оно есть*. Оно показывает свою непосредственную причастность древнегреческой пайдее, которая, по мысли М. Хайдеггера, «означает обращение всего человека в смысле приучающего перенесения его из круга ближайших вещей... в другую область, где является сущее само по себе». Под таким углом зрения «образование» и «истина», осмыслиенные как *пайдея и алетея*, сливаются в сущностное единство [Хайдеггер 1993, 351]. Вместе с тем «истина самоцenna. И деятельность, направленная на ее получение и владение ею, придает человеку онтологический статус» [Пружинин 2009, 96].

Онтологическая пара «нравственное – солидарность»

Духовное в своем антропо-полагающем значении имеет онтологическое ограничение: оно созидает личность и ее духовно-родственное окружение, тогда как становление человеком определяет нравственное. Оно же солидаризирует общество в отношении к жизненно значимому. Поэтому онтологическая пара «нравственное – солидарность» выполняет высшую и сущностно единяющую роль в созидании антропо-полагающей конституции феномена образования.

Нравственное есть глубоко интимное отношение индивида к прояснению добра и зла, но вместе с тем претендующее на всеобщие суждения, которые оно переносит в сферу общественного, выставляя себя в качестве «судии века». Нравственное притягивает к себе слова «праведный», «благочестивый», «добродетельный». Нравственное отлично от нормативной этики и морали. Нравственное преображает личность, тогда как мораль держит в узде общество.

Нравственное есть фундаментальная опора и глубинный источник русской культуры. Замечу, что в англосаксонской версии западной культуры отдельные понятия совести, нравственности, правды не сформировались, т.е. в ней отсутствуют слова, *непосредственно* обозначающие эти понятия. Они подменяются многозначными, отсылающими к сознанию, сознательности, морали, этике, истине³. Думаю, это многое объясняет в событиях прошлого и современности, служит индикатором размежевания российской и западной культур.

В своем существе нравственное не дано человеку как таковое. Оно не опирается на некий свод общих правил и рецептов, которые непосредственно можно применять в жизни. Оно не предсказуемо в силу неясности причин и последствий поступка⁴. В сложных нравственных ситуациях компаса нет: «...нравственная деятельность – даже при вполне сознательной и искренней установке на созвержение исключительно добра – творит также и зло» [Никитин 2004, 278]. Проблема неопределенности нравственного есть *фундаментальный вопрос* в отношении нравственного, который стоит перед современным образованием и образованием будущего.

Внутренний интимный порядок нравственного свидетельствует о разделении порядка нравственного и порядка социального. Но вместе с тем выsvечивается проблема определения нравственного порядка социального через нравственный порядок индивидуального. Она выводит на роль индивидуально особого, находящегося в основе солидарности общества. Солидаризирует общество

³ Бердяев отмечал, что «чудное русское слово “правда”... не имеет соответствующего выражения на других языках» [Бердяев 2011б, 273].

⁴ И.Ф. Девятко в качестве примеров позитивных действий, способных вызвать негативные экстерналии (внешние эффекты, издержки), приводит роботизацию производства, ведущую к безработице, покупку лекарства, которого не хватит остро нуждающимся в нем, внедрение антикриминальной системы наблюдения, элиминирующей сферу приватного [Нормы и мораль... 2017, 12].

именно индивидуальное нравственное: его общее со-причастие делу общества, жизни и смерти общества, его общая боль и ответственность за детей, семью, родных и близких.

Таким образом, солидарность определяется не отношением социального к личности, которое есть общее и отвлеченное, а отношением личности к личности, личности к индивидуально-высокому и Вечности, нравственным порядком единичного, порождающего порядок всеобщего. Сущностной основой солидарности общества выступает нравственное, тогда как идеи разделяют его.

Люди начинают действовать, на карту поставлено собственное будущее. Но, чтобы они начали действовать, в них должны быть заложены потребность в нравственном, сила к проявлению нравственного и твердость стояния в нравственном. Из этого следует, что нравственное есть первостепенная задача образования, его *нравственный долг как воспитание человечности*.

Между тем современное образование по своей сути стало организацией, которая вывела нравственное за пределы своей деятельности, обходящейся без нравственного, т.е. стало институтом без-нравственного. Под вопрос поставлены онтологические условия воспитания человека как такового и развития общества в его человеческом существе. Растворяющая сфера без-нравственного служит экзистенциальной причиной кризиса, охватившего российскую систему образования, которое пытается воспроизвести свою национальную миссию в опоре на культурно чуждые образцы.

Главной фундаментальной проблемой образования в его сегодняшнем и будущем образе является нравственное культтивирование человечности в индивиде и обществе. Нравственное образование зиждется на культуре и нравственных образцах своего народа. Становление модели нравственного образования требует фундаментального переопределения учебно-познавательных методов и материала в направлении понимания человечности, при этом не только относительно общественных и культурных сфер жизни, но также профессиональных и экономических.

Модель нравственного образования

Модель нравственного образования проявляет его как главный институт общества, способный культтивировать глубинную нравственность, которая в силах ставить под вопрос ценностно-

нормативное регулирование человеческого существования и опираться на этику индивидуального поступка [Карпов 2025б, 57–60]. Образование должно нравственно расти впереди общества, а учебная культура – содержать нравственное как доминанту. Иными словами, образование должно воспитывать человека, способного встать выше наличной нравственности. При этом кардинальной трудностью образования в деле культивирования нравственного является неопределенность нравственного.

Образованию необходимо впитать в себя содержание и выстроить дидактические подходы, приводящие нравственное в *состояние испытания*, которое требует нравственной борьбы, творческого разрешения и имеет в виду человека прежде всего. Такие содержание и подходы должны давать понимание того, что «нравственная жизнь слагается из парадоксов, в которых добро и зло переплетаются и переходят друг в друга», что «добро осуществляется через противоречия, через жертву, через страдание» [Бердяев 1993, 35, 144].

Испытание нравственного в образовании требует создания особых онто-эпистемических ситуаций, в которых оно подвергается разысканию, опробованию, освоению. Они пронизаны парадоксальными отношениями добра и зла. В них добро обращается во зло, а зло преображается в добро; борьба со злом создает новое зло, а добро требует жертвы и борется с добром. Исследуя сложную связь добра и зла, они учат жить по нравственной истине, исключая влияние социальной лжи. *Выявление нравственной истины поступка есть фундаментальная дидактическая задача в воспитании правдивой и любящей правду личности.*

Испытание нравственного служит воспитанию творческой функции нравственного, способной воображением создавать образ более совершенной и нравственной жизни, достигать духовной высоты и глубины нравственных оценок и действий. Дидактические методы испытания нравственного должны стать частью работы педагога в его функции старшего товарища и идеального образца. Их следует использовать в предметах, имеющих высокое духовное содержание, таких как литература, история, родной язык, на занятиях, построенных на материале современности, который отсылает к нравственному [Карпов 2024б, 70–71].

Вместе с тем основным местом испытания нравственного являются контексты жизни общества, введенные в образование, жизни социальной, культурной, профессиональной, экономи-

ческой. Именно они наделяют практически «работающими» нравственными образцами ситуации, оценки, действия; дают самостоятельный и непосредственный опыт нравственного чувствования, ставят нравственное как творческую задачу личности. В них нравственные представления переходят в поступок, рождается осознание того, что нравственное – это глубоко личное явление и внутреннее добытое достижение. Они ведут растущего человека к тому высокому «кто он», к которому примеряют себя и которое есть миссия образованного человека в качестве образованного человеком.

Переопределение содержания отечественного образования в направлении понимания человечности должно исходить из фундаментальных основ российской культуры в ее историческом наследии. Российское образование должно решительно размежеваться с западными образцами нравственного, уйти от «экономизации» и человеческого бес-путства. Российское образование должно принять на себя человеко-созидающую миссию, в которой человек есть цель и основа всего, человек, рожденный из внутренних достижений личности, в раскрытии собственной глубины, имманентном дыхании своего духа.

Заключение

Наши действия в образовательном настоящем и выстраивании его будущего должны иметь под собой существенные основания, если мы хотим, чтобы они относились к существу дела. Онтологически несущественное, поставленное в ранг социально главнейшего, окутывает туманом и скрывает действительное и насущное. Так, инспирированные обсуждения введения школьных оценок за поведение и зачетной системы по отдельным предметам заслоняют собой острейшие проблемы, связанные с ЕГЭ. Последнее ничтожит нравственное и духовное развитие ученика, его творческий и внутренний рост, т.е. фундаментальные онтологические основания образования в его экзистенциальном измерении; а по связи онтологических пар деформирует его социальное измерение. Потери образования, общества и экономики не просто велики, а катастрофичны. Насущным сегодня является не замена ЕГЭ, а отмена экзаменов в школе. Я много писал и говорил об этом⁵.

⁵ См., например, телевизионный выпуск «Это страшное слово – ЕГЭ?» в рамках программы «Клуб главных редакторов» с Павлом Гусевым от 18 мая 2025 года на телеканале ОТР (<https://otr-online.ru/programmy/klub-glavnih-redaktorov/otvety-na-voprosy-ot-pavla-gusueva-18-may-2025>)

Онтологически чувствительное говорит нам о том, что не следует обсуждать, а что нужно делать; онтологически бесчувственное – о том, что, возможно, делать не следует, а тем более не следует обсуждать. Я рос активным мальчиком: бегал на переменах, дрался, дергал за косички девочек. Двойка за поведение была моей неизменной спутницей на протяжении школьных лет, и неизменно она игнорировалась мной и родителями. Мальчики должны драться, когда это нужно, иначе из них не вырастут мужчины. Они должны уметь защищать себя, близких, других (униженных и оскорбленных), отвечать на вызовы, стоять за праведное и противостоять злу.

Вместе с тем размещенный в актовом зале моей ленинградской школы замечательный красный транспарант гласил о том, что октябренок должен учиться только на хорошо и отлично. Это был особый духовно-нравственный знак, который опосредованно оказал на меня необычайное влияние. Первостепенным и определяющим основанием для моего становления стало усердие моих дорогих родителей и педагогическое искусство незабвенных учителей, которым способствовали культурная, учебная и социальная атмосфера, установленная духом времени. Этот личный пример указывает на действие онтологических оснований образования в воспитании и недействие надуманного в нем.

Современное образование все более обращается в отчужденный от своей подлинности феномен, поскольку ставит во главу угла контроль и измеряемый результат, мнемотехнику и механизацию мышления, утилитарные цели и формально-регламентированную среду, без-нужность духовного и нравственного, иную эквилибристику канона образовательных услуг и потребителей. В нем представлено лишь забывшее себя *оно*, но нет ученика в его человеком-растущем образе, ученика, способного принимать решения и нести за них ответственность. Такое образование забывает «об обязательствах, которые существование детей накладывает на каждое человеческое общество», об ответственности за мир и наших детей [Arendt 2006, 181].

В растущей человеческой отчужденности образование не только лишается онтологических основ, оно лишает ученика движения к *своей* человечности, забывает о том, что одаренные – это далеко не всегда лучшие. Оно «подавляет, скрывает и вытесняет более

изначальные и онтологические аспекты нашего бытия». Вместе с тем фундаментальная сущностная характеристика человека заключается «в том, что для того, чтобы стать человеком, ему необходимо образование» [Magrini 2014]. Экзистенциально-онтологические отношения между педагогом и учеником, будучи «неосозаемыми», не менее реальны, чем мир окружающих их вещей [Magrini 2012, 8–9], а образовательная теория, чтобы быть аутентичной, должна уметь связывать разные уровни реальности, в том числе «эфемерные».

В основе фундаментальных теоретических представлений о феномене образования всегда лежит та или иная онтология, независимо от того, осознано это исследователем, педагогом, обществом или не осознано. Онтологическая слепота выражается в отсутствии «четкого понимания общего смысла и сущности образования», ведет к тому, что образовательные институты формируют свою деятельность на противоречивых и призрачных основаниях [Палей 2014, 149]. *Историческая задача отечественного образования* – раскрытие и культивирование человеческого начала в России. Только в таких условиях наше общество может расти нравственно. И только так наше образование в нравственном росте будет опережать общество.

ЦИТИРУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Августин 2021 – *Августин Аврелий Блаженный. О Троице.* – М.: РИПОЛ классик, 2021.

Бердяев 1936 – *Бердяев Н.А. Проблема человека (К построению христианской антропологии)* // Путь. 1936. № 50. С. 3–26.

Бердяев 1993 – *Бердяев Н.А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики* // Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. С. 19–252.

Бердяев 1994 – *Бердяев Н.А. Смысл творчества* // *Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. Т. 1.* – М.: Искусство, 1994. С. 37–342.

Бердяев 1996 – *Бердяев Н.А. Истина и откровение* // *Бердяев Н.А. Истина и откровение. Пролегомены к критике Откровения.* – СПб.: РХГИ, 1996. С. 5–155.

Бердяев 2011а – *Бердяев Н.А. Дух и реальность* // *Бердяев Н.А. Дух и реальность: основы богочеловеческой духовности.* – Минск: Изд-во Белорусского Экзархата, 2011. С. 3–200.

Бердяев 2011б – Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря // Бердяев Н.А. Дух и реальность: основы богочеловеческой духовности. – Минск: Изд-во Белорусского Экзархата, 2011. С. 201–344.

Гоголь 1994 – Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н.В. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 6. Духовная проза. Критика. Публистика. – М.: Русская книга, 1994. С. 5–193.

Карпов 2008 – Карпов А.О. Дискурс: классификация контекстов // Вопросы философии. 2008. № 2. С. 74–87.

Карпов 2012 – Карпов А.О. Эпистемическая вещь и психокультурное понимание // Вопросы философии. 2012. № 4. С. 75–86.

Карпов 2016 – Карпов А.О. Проблемно-познавательная программа: обучение становлению // Педагогика. 2016. № 5. С. 20–27.

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

Карпов 2020 – Карпов А.О. Знание, способное порождать новое знание: ракурс науки и образования // Вопросы философии. 2020. № 5. С. 103–115.

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

Карпов 2022 – Карпов А.О. Фундаментальные модели образования будущего // Вопросы философии. 2022. № 1. С. 54–64.

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

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

Карпов 2024б – Карпов А.О. Феномен образования: экзистенциальный порядок бытия // Философские науки. 2024. Т. 67. № 1. С. 54–73.

Карпов 2025а – Карпов А.О. Нравственный вопрос образования // Философские науки. 2025. Т. 68. № 2. С. 7–32.

Карпов 2025б – Карпов А.О. Онтология нравственного в феномене образования // Вопросы философии. 2025. № 1. С. 51–62.

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. 5–253.

Никитин 2004 – Никитин Е.П. Духовный мир: органичный космос или разбегающаяся вселенная? // Никитин Е.П. Духовный мир: органичный космос или разбегающаяся вселенная? – М.: РОССПЭН, 2004. С. 277–293.

A.O. КАРПОВ. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы...

Нормы и мораль... 2017 – Нормы и мораль в социологической теории: от классических концепций к новым идеям / отв. ред. И.Ф. Девятко, Р.Н. Абрамов, И.В. Катерный. – М.: Весь мир, 2017.

Палей 2014 – *Палей Е.В.* Проблемы и перспективы построения онтологии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 12 (50). Ч. II. С. 148–150.

Пружинин 2009 – *Пружинин Б.И.* *Ratio serviens?* Контуры культурно-исторической эпистемологии. – М.: РОССПЭН, 2009.

Пуанкаре 1990 – *Пуанкаре А.* Последние мысли // *Пуанкаре А.* О науке. – М.: Наука, 1990. С. 523–672.

Пушкин 1959 – *Пушкин А.С.* Жуковскому // *Пушкин А.С.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1. Стихотворения 1814–1822. – М.: Художественная литература, 1959. С. 57.

Ухтомский 2019а – *Ухтомский А.А.* Об инстинктах // *Ухтомский А.А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2019. С. 179–201.

Ухтомский 2019б – *Ухтомский А.А.* От двойника к собеседнику // *Ухтомский А.А.* Доминанта. – СПб.: Питер, 2019. С. 376–441.

Флоренский 1990 – *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. Т. 1. – М.: Правда, 1990.

Хайдеггер 1991 – *Хайдеггер М.* Закон тождества // *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества. – М.: Высшая школа, 1991. С. 69–79.

Хайдеггер 1993 – *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // *Хайдеггер М.* Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. С. 345–361.

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

Юнг 2021 – *Юнг К.Г.* Отношения между эго и бессознательным // *Юнг К.Г.* Аналитическая психология. – М.: ACT, 2021. С. 149–365.

Юнг 2023 – *Юнг К.Г.* Архетипы коллективного бессознательного // *Юнг К.Г.* Архетипы и коллективное бессознательное. – М.: ACT, 2023. С. 5–52.

Ясперс 2006 – *Ясперс К.* Идея университета. – Минск: БГУ, 2006.

Ясперс 2013 – *Ясперс К.* Разум и экзистенция. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2013.

Arendt 2006 – *Arendt H.* The Crisis in Education // *Arendt H.* Between Past and Future. –London: Penguin, 2006. P. 170–193.

Magrini 2012 – *Magrini J.M.* An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt // Philosophy Scholarship. 2012. No. 34. – URL: <http://dc.cod.edu/philosophypub/34>.

Magrini 2014 – Magrini J.M. A “Fundamental Theory” of Education Grounded in Ontology? A Phenomenological Rejoinder // Reconstruction. 2014. Vol. 14. No. 2: Phenomenology and Education. – URL: <http://reconstruction.digitalodu.com/Issues/142/Magrini.shtml>.

REFERENCES

Arendt H. (2006) The Crisis in Education. In: Arendt H. *Between Past and Future* (pp. 170–193). London: Penguin.

Augustine of Hippo (2021) *On the Trinity*. Moscow: RIPOL klassik (Russian translation).

Berdyaev N.A. (1936) The Problem of Man (Towards the Construction of a Christian Anthropology). *Put'*. No. 50, pp. 3–26 (in Russian).

Berdyaev N.A. (1993) The Destiny of Man: An Essay in Paradoxical Ethics. In: Berdyaev N.A. *The Destiny of Man* (pp. 19–252). Moscow: Respublika (in Russian).

Berdyaev N.A. (1994) The Meaning of the Creative Act. In: Berdyaev N.A. *The Philosophy of Creativity, Culture, and Art* (Vol. 1, pp. 37–342). Moscow: Iskusstvo (in Russian).

Berdyaev N.A. (1996) Truth and Revelation. In: Berdyaev N.A. *Truth and Revelation: Prolegomena to a Critique of Revelation* (pp. 5–155). Saint Petersburg: Russian Christian Institute for the Humanities (in Russian).

Berdyaev N.A. (2011a) Spirit and Reality. In: Berdyaev N.A. *Spirit and Reality: The Foundations of God-Human Spirituality* (pp. 3–200). Minsk: Belarusian Exarchate Publishing (in Russian).

Berdyaev N.A. (2011b) The Realm of Spirit and the Realm of Caesar. In: Berdyaev N.A. *Spirit and Reality: The Foundations of God-Human Spirituality* (pp. 201–344). Minsk: Izd-vo Belorusskogo Ekzarkhata (in Russian).

Devyatko I.F., Abramov R.N., & Katernyy I.V. (Eds.) (2017) *Norms and Morality in Sociological Theory: From Classical Concepts to New Ideas*. Moscow: Ves' mir (in Russian).

Florenskiy P.A. (1990) *The Pillar and Ground of the Truth* (Vol. 1). Moscow: Pravda (in Russian).

Gogol N.V. (1994) Selected Passages from Correspondence with Friends. In: Gogol' N.V. *Collected Works in 9 Vols.* (Vol. 6, pp. 5–193). Moscow: Russkaya kniga (in Russian).

Heidegger M. (1991) The Principle of Identity. In: Heidegger M. *Conversation on a Country Path: Selected Articles from the Late Period* (pp. 69–79). Moscow: Vysshaya shkola (Russian translation).

A.O. КАРПОВ. Онтология образования будущего: фундаментальные проблемы...

- Heidegger M. (1993) *Plato's Doctrine of Truth*. In: Heidegger M. *Time and Being: Articles and Speeches* (pp. 345–361). Moscow: Respublika (Russian translation).
- Jaspers K. (2006) *The Idea of the University*. Minsk: BGU (Russian translation).
- Jaspers K. (2013) *Reason and Existenz*. Moscow: Kanon+ (Russian translation).
- Jung C.G. (2021) The Relations between the Ego and the Unconscious. In: Jung C.G. *Analytical Psychology* (pp. 149–365). Moscow: AST (Russian translation).
- Jung C.G. (2023) The Archetypes of the Collective Unconscious. In: Jung C.G. *The Archetypes and the Collective Unconscious* (pp. 5–52). Moscow: AST (Russian translation).
- Karpov A.O. (2008) Discourse: A Classification of Contexts. *Voprosy filosofii*. No. 2, pp. 74–87 (in Russian).
- Karpov A.O. (2012) The Epistemic Thing and Psycho-Cultural Understanding. *Voprosy filosofii*. No. 4, pp. 75–86 (in Russian).
- Karpov A.O. (2016) The Problem-Cognitive Program: Teaching Emergence. *Pedagogika*. No. 5, pp. 20–27 (in Russian).
- Karpov A.O. (2019) Education in Relation to Truth. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 56–66 (in Russian).
- Karpov A.O. (2020) Knowledge Capable of Generating New Knowledge: The Perspective of Science and Education. *Voprosy filosofii*. No. 5, pp. 103–115 (in Russian).
- Karpov A.O. (2021) Education of the Future: The Reproductive-Productive Transition. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 5–16 (in Russian).
- Karpov A.O. (2022) Fundamental Models of Education of the Future. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 54–64 (in Russian).
- Karpov A.O. (2023) *The Knowledge Society: Genesis, Research-Based Education, University 3.0*. Moscow: Kanon+ (in Russian).
- Karpov A.O. (2024a) The Image of the Education of the Future. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 17–28 (in Russian).
- Karpov A.O. (2024b) The Phenomenon of Education: The Existential Order of Being. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 67, no. 1, pp. 54–73. (in Russian).
- Karpov A.O. (2025a) The Righteousness Question of Education. *Russian Journal of Philosophical Sciences = Filosofskie nauki*. Vol. 68, no. 2, pp. 7–32 (in Russian).
- Karpov A.O. (2025b) The Ontology of the Moral in the Phenomenon of Education. *Voprosy filosofii*. No. 1, pp. 51–62 (in Russian).

Lakatos I. (2003) Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: Lakatos I. *The Methodology of Scientific Research Programmes* (V.N. Porus, Trans.; pp. 5–253). Moscow: AST; Ermak (Russian translation).

Magrini J.M. (2012) An Ontological Notion of Learning Inspired by the Philosophy of Hannah Arendt. *Philosophy Scholarship*. No. 34. Retrieved from <http://dc.cod.edu/philosophypub/34>.

Magrini J.M. (2014) A “Fundamental Theory” of Education Grounded in Ontology? A Phenomenological Rejoinder. *Reconstruction*. Vol. 14, no. 2. Retrieved from <http://reconstruction.digitalodu.com/Issues/142/Magrini.shtml>.

Nikitin E.P. (2004) The Spiritual World: An Organic Cosmos or an Expanding Universe? In: Nikitin E.P. *The Spiritual World: An Organic Cosmos or an Expanding Universe?* (pp. 277–293). Moscow: ROSSPEN (in Russian).

Paley E.V. (2014) Problems and Prospects of Constructing the Ontology of Education. *Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*. No. 12, part 2, pp. 148–150 (in Russian).

Poincaré H. (1990) Last Thoughts. In: Poincaré H. *On Science* (pp. 523–672). Moscow: Nauka (Russian translation).

Pruzhinin B.I. (2009) *Ratio Serviens? Outlines of a Cultural-Historical Epistemology*. Moscow: ROSSPEN (in Russian).

Pushkin A.S. (1959) To Zhukovsky. In: Pushkin A.S. *Collected Works in 10 Vols.* (Vol. 1, p. 57). Moscow: Khudozhestvennaya literatura (in Russian).

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

Ukhtomsky A.A. (2019a) On Instincts. In: Ukhtomskiy A.A. *The Dominant* (pp. 179–201). Saint Petersburg: Piter (in Russian).

Ukhtomsky A.A. (2019b) From the Double to the Interlocutor. In: Ukhtomskiy A.A. *The Dominant* (pp. 376–441). Saint Petersburg: Piter (in Russian).