
ФИЛОСОФИЯ И ОБЩЕСТВО

Образ образования будущего

© 2024 г. А.О. Карпов

*Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,
Москва, 105005, ул. 2-я Бауманская, д. 5, стр. 1.*

E-mail: a.o.karpov@gmail.com

Поступила 05.07.2023

Образ будущего есть насущная потребность нашего общества, которое движется, не зная его. Образование есть то, что прежде всего производит будущее. Следовательно, начать надо с него. В образе образования будущего должны царствовать научные предпосылки, расчет, обоснованность. Такой подход дает фундаментальная онтология. Более того, игнорирование сущностных начал феномена образования ведет к безосновности его образа. В статье представлена концепция онтологического исследования феномена образования и построения его образа в культурно-исторической реальности прошлого, настоящего и будущего. Раскрыта сущность современной эпохи, показана сущностная нищета российского образования. Разработана категориальная схема онтологического структурирования социокультурного феномена, установлена взаимоотношенность ее частей. Дана экспликация существенных компонент образования будущего – императивной сущности, содержания универсалий как первичных учебных конститuent и парадигмальной структуры, базирующейся на теории не-куновских парадигм, разработанной автором.

Ключевые слова: фундаментальная онтология, образование, бытие, существование, истина, сущность, универсалии, парадигмы, репродуктивно-продуктивный переход, общество знаний, культура.

DOI: 10.21146/0042-8744-2024-1-17-28

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

Imagining the Future of Education

© 2024 Alexander O. Karpov

*Bauman Moscow State Technical University,
5/1, 2-ya Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation.*

E-mail: a.o.karpov@gmail.com

Received 05.07.2023

The image of the future is an urgent need of our society, which moves without knowing one. Education is what first and foremost produces the future. Thus, it is imperative to focus our attention on education above all else. In the image of the education of the future, there should be scientific background, calculation, and justification must prevail, which is the approach adopted by fundamental ontology. Moreover, ignoring the essential elements of the phenomenon of education leads to the groundlessness of its image. The article considers the concept of ontological exploration of phenomenon of education and the construction of its image within the framework of the cultural and historical reality of the past, present and future. The essence of the modern age is revealed, the essential poverty of education in Russia is expounded. The categorical scheme of ontological structuring of the sociocultural phenomenon has been developed, the interrelation of its components has been elucidated. The essential elements of the education of the future are explicated, such as imperative essence, universals as primary educational constituents and paradigmatic structure based on the theory of non-Kuhn's paradigms developed by the author.

Keywords: fundamental ontology, education, Being, existence, truth, essence, universals, paradigms, reproductive-productive transition, knowledge society, culture.

DOI: 10.21146/0042-8744-2024-1-17-28

Citation: Karpov, Alexander O. (2024) "Imagining the Future of Education", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2024), pp. 17–28.

Явления суть обнаружения невидимого.
Анаксагор

Говорить о будущем образования в России – значит в первую очередь выстраивать образ образования будущего. Понятие «образ» требует уточнения. Образ должен нести в себе портрет существенного и сущностного, наследуемого и порождаемого, движущегося и оставляемого позади. Посредством него настоящее ориентируется, направляется, составляет прогнозы и планы действия, вычерчивает стратегии своего развития. Именно представление о содержаниях будущего определяет *закономерность* изменения настоящего. Так понятый образ отсылает к методологии конструирования образования, то есть знанию о методах его преобразования и основах, на которых стоят эти методы. Иначе говоря, к эпистемологии и фундаментальной онтологии феномена образования вообще и образования будущего в частности. Онтологическое исследование должно принимать в расчет не только сущее, но и бытие, противостоящее бесосновности существования, требующее, чтобы с ним считались, когда хотят проявить сущность и истину конкретного сущего. Исключение сущностного ведет к исторической утрате корней [Хайдеггер 2020, 157]. *Ведь то, что должно сбыться, – не гарантировано, а бытие – исток, дающий сбываться необходимому.*

Тема фундаментальной онтологии образования весьма слабо представлена в российском и зарубежном научном дискурсе, а следовательно, требует предвосхищающего мышления, способного выявить сущностные пространства решения как очертания начал, установленных в них. Такого рода изначальное знание не является непосредственно воздействующим; оно есть то, «из чего ничего не следует, но чему когда-нибудь будут следовать» [Хайдеггер 2018, 433]. Почему вопрос об образе образования будущего сегодня с необходимостью должен быть поставлен? Отнюдь не только из-за теоретического интереса, который движет науку, а за ней общество, не для футурологических изысканий, не в силу праздного любопытства. Первопричиной служит радикальный культурный перелом общественной, экономической и частной жизни, вызванный властной ролью производящего знания.

Сущность эпохи и сущностная нищета российского образования

Современное общество развивается под действием движения от репродуктивных форм познающего мышления к продуктивным, которое свидетельствует о фундаментальном сдвиге в эпистемической доминанте, получившем название «репродуктивно-продуктивный переход». Эпистемическая доминанта была определена мной как «главствующее отношение мышления к познанию в определенной социально-исторической конфигурации», которое проявляется в качестве устойчивой когнитивной установки деятельности общества [Карпов 2021, 10, 11]. Репродуктивно-продуктивный переход формирует реальность общества знаний, а следовательно, коренится в сущности нашей эпохи. Главным действующим лицом нового общества становится работник знаний. Его продуктивность определяется творческой функцией мышления. Она дает жизнь новому обществу. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно изменяться в русле движения общества. Будущее образования нельзя постичь, не представив сущностные проблемы, которые настигают его в переходе из настоящего.

В России с образованием для общества знаний дела обстоят плохо [Карпов 2019, 59, 62–64]. Средняя школа, перейдя к стандартизации и тестированию, замещает познание натаскиванием, учителя – контролером, урок – опросом. Для выпускника ЕГЭ становится проблематичным дальнейшее усвоение сложной системы научных знаний. В 2022 г. инженерные вузы испытали серьезный дефицит абитуриентов, что, по мнению экспертов, ставит под вопрос возможность сделать из них творцов технологического суверенитета. Высшая школа в большей степени озабочена подготовкой кадров, то есть функционирует согласно концепции университета 1.0, характерной для XIX в. И, судя по всему, не так успешно. На Евразийском экономическом форуме в 2023 г. В.С. Осьмаков, первый замглавы Минпромторга России, заявил о серьезных проблемах с кадровыми ресурсами в промышленности. Высшее образование имеет низкий потенциал к созданию университета 2.0 мирового уровня, реализующего миссию образования и исследования, а также полноценного университета 3.0, берущего на себя ответственность за социально-экономическое развитие страны. Провал проекта «5–100» демонстрирует ригидность российского высшего образования. При подведении его итогов была произведена подмена индикаторов глобальных рейтингов на предметные, которая свела оценку к параметрам университета 1.0.

В своей дидактической основе российское образование следует апологетике личного – прагматичному установлению человека и человеком всего и вся к опредмеченному существованию. Здесь человек есть субъект и объект тотальной манипуляции вещами. Такое образование подавляет существенное во всяком осмыслении, порождая онтологически опустошенное мышление. Погружаясь в сущностную нищету, оно оказывается не способным дать толчок творческой функции мышления. В российском образовании властвуют западные образцы, созданные для культурно иного общества. Вследствие чего социальное поведение учащихся формируется по моделям,

не соответствующим российской реальности. Его содержание искажено учебными и тестирующими практиками, изгоняющими мышление, перелицовывающими историю, коверкающими духовную жизнь. Такое впечатление, что российское образование все еще находится под внешним управлением. Между тем культура есть бытийно и исторически основывающее в образовании, насыщающее духовный мир настоящего и будущего. Образование только тогда служит своему народу, когда питается его культурой, историей и педагогической традицией.

Сегодня движение в будущее и культура как никогда связаны, поскольку воображение, фундирующее творческую функцию и продуктивность мышления, опирается на исконные культурные содержания. Оно «соединяет в себе анализ и синтез... воссоздает новый мир, вызывая ощущение новизны. Без него любые способности, какими бы основательными или изощренными они ни были, обращаются в ничто... оно же может возместить отсутствие некоторых из них... выполняющая способность воображения содержит в себе также и критическое чутье». Богатое воображение к тому же располагает огромным запасом наблюдений, оно «интуитивно и безошибочно угадывает правильный путь» [Бодлер 1997, 682–685].

Основной причиной упадка российского образования, его фундаментальной помехой при движении в будущее является менеджеризм. Он устанавливает главенство абстрактной управленческой функции над контекстно-профессиональной формой деятельности. Он считает свои социотехнические навыки универсальными, то есть способными к эффективному приложению вне зависимости от знания предметной области [Deem et al. 2007, 6]. Для него главное – «функционал», а не служение делу. Однако человек и общество будущего сегодня выводятся в первую очередь из творчества, а не из формального делания-функционала, чиновничьего по сути. В своей роковой роли российский менеджеризм идет рука об руку с захватом когнитивного статуса. Он имитирует и замещает работника знаний в секторах производства знаний – в науке, образовании, инженерном деле, промышленности. Он элиминирует творческое отношение к делу в сфере управления, а значит, воспроизводит дефекты, имеющиеся в наличном, плодит нехватку нового, критически важного для развития общества. Ему свойственно бегство от решений, не ведущих к выгоде.

Менеджеризм устанавливает принцип тотального исчисления всего как показатель эффективности и качества жизни. Он придумывает метрики для оценки работы университета, забывая о том, что П. Друкер, отец-основатель менеджмента, сравнивал их с подсчетом больших чисел при оценке эффективности психиатрических больниц [Drucker 1969, 183]. И российский менеджеризм их старательно перенимает. Более того, он изобретает формулу, определяющую качество общего образования, согласно которой Россия должна войти в десятку лучших стран мира. Однако никто в остальном мире ее не знает и своих позиций по ней не исчисляет. С формулой можно ознакомиться в тексте «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» (утверждены приказом Минпросвещения Российской и Рособрнадзора от 06.05.2019 № 590/219).

Менеджеризм продвигает цифровизацию образования, полагая ее панацеей от всех бед. Между тем исследования показали, что в Германии бумажным книгам отдают предпочтение 58% опрошенных, а электронным – 10,4%, во Франции – соответственно 52,1% и 7,5%, в Китае – 44,5% и 24%, в России – 54% и 30% (2021 г.). В онлайн-образовании среднее значение окончивших массовые курсы составляет 15%. Причем у флагмана мирового онлайн-образования Coursera средний показатель удержания студентов – всего 4%; именно здесь расположены курсы ведущих российских вузов (2015 г.). Действуя так, менеджеризм формирует механизмы подмены реальности феномена образования. Как следствие, сегодня российское образование живет в бессилии против того, чем оно станет завтра; его бесосновность существования и человеческая заброшенность – это бездна, кажущаяся свободой, бездна действий, его парализующих. Пробиться к образу образования будущего есть задача онтологического исследования.

Образ социокультурного феномена

Что такое образ социокультурного феномена, взятый с позиции исследования его онтологического существа? Это образ, заключающий в себе фундаментальные основания феномена в его существовании и бытии. Первое есть место действия социального сущего, второе – его начало, то есть то, в чем оно пребывает и из чего исходит, наследуя первичные структурные формы, фундирующие его историческую сущность и истину. Бытие, однако, подразумевает не только бытие сущего и различных областей его. В своей радикальной интерпретации оно осмысливается вне отношения к сущему как пребывающее или отсутствующее (*wesen*, нем.) «в его единственной единственности». При анализе социокультурного феномена бытие рассматривается под углом зрения отношения с сущим в качестве фундаментального основания, «в котором всякое сущее приходит лишь как таковое к своей истине» [Хайдеггер 2020, 106–109].

Онтологический образ социокультурного феномена отнюдь не сводится к мировоззренческой схоластике и перечислению соображений, касающихся его предметного существа. Он мыслится прежде всего как *образ-концепция*, устремленный к исторической сущности, дающий аналитически связанное описание в категориальной сетке *полноты, функциональности и глубины*, указывающий на необходимое, позволяющий выявлять закономерное и в конечном счете основывать грядущее как становящееся и человека в нем. Он альфа и омега для принятия решений и работы онтологизации. Онтологический образ феномена включает *существенные* части того, чем представлен феномен, что питает и раскрывает его. Это касается его прошлого, настоящего и будущего, а также наличного, содержащегося в нем и содержащего его. То есть образ феномена всегда больше, чем он; в том смысле больше, что включает выступающие за него структуры реальности, связанные с ним в своем существовании. Так картина, из которой удален смысловой центр, тем не менее лакуной свидетельствует о нем. Она пытается как бы быть без него, но на деле *быть* без него не может.

Образ феномена многослоен. Его онтологическое ядро может быть выстроено посредством анализа основывающего – действительного и скрытого глубинного, в структуре пространств, определяющих его жизнедеятельность. Основывающее понимается здесь как «дающее основание». Основывающее феномена распределяется в межпространствии – между уровнями существования и бытия. Первый включает наличное предшествовавшего, настоящего и будущего времени; второй содержит то, что доставляет истину наличному, – вневременные опоры конкретно сущего, встроенные в место его бытия и выводящие в существование. Вневременное представляет собой то, что не есть, но бытийно дано в изначальности феномена. Таким образом, речь идет об онтологическом развертывании феномена.

Онтологическое структурирование феномена

Онтологическое структурирование образа социокультурного феномена проводится в отношении основывающих феномен планов – внешнего, внутреннего и изначального, в которых заключено его онтологическое существо. Взятые в качестве категорий, они устанавливают координаты онтологического описания феномена. Посредством них выявляется культурно-историческая сущность феномена, он конструируется и наполняется содержанием. *Внешнее основывающее* представляет собой мир ближайшего социально сущего к феномену в его историческом, культурном, общественном, политическом, экономическом движениях. Ближайшего – в смысле связанного с ним существенным образом окружения как универсума, определяющего его многогранное существование в прошлом, настоящем и будущем.

Внешнее основывающее есть принуждающая часть основывающего. Оно предписывает реальность феномену, горизонты его движения. Оно содержит: 1) существенным образом относящееся к феномену – то, что значимо касается его, чему он обязан и насущно присущ; 2) генетически исходящее из феномена – то, что он производит

из себя согласно требующему предназначению, его вы-несения и свершения, данные по рождению; 3) внешний образ феномена как продукт центрированной на него интенциональности, в том числе целеполагающей. Раскрытие внешнего основывающего дает *полноту* онтологическому описанию феномена.

Внутреннее основывающее – это сфера объективации, устройства и движения феномена в осуществлении. Это то, в чем и посредством чего обнаруживает себя феномен, что ему присуще. В нем – выходящая наружу данность, то есть естество, включающее субстанцию, процессы, действия и самообраз (чем он видит себя в своих глазах). Внутреннее основывающее есть устанавливающая, иначе говоря, генеративно-конституирующая часть основывающего. Конституция феномена говорит о том, что он есть в своем существе. Генеративность феномена производит его наличное состояние, формирует его тем, чем он является. Анализ внутреннего основывающего раскрывает содержание феномена, обеспечивающее его *функциональность*, а именно основополагающие способы конституирования и специализированные системы генерации реальности феномена.

Изначально основывающее – это первое и предельно возможное в своей изначальности содержание феномена, расположенное в месте его бытия. Это не-сущее, выступающее как несущее, то есть то, на что опирается сущее в бытии; пространство фундаментальных категорий и отношений, заполненное первичными структурными формами. И вместе с тем такое не-сущее, которое осуществляет феномен, действуя из места его бытия. Изначально основывающее исконно принадлежит феномену и составляет преформирующую часть основывающего. Оно предначертывает культурно-исторические формы феномена, ядро организации, способность к преобразованию, перспективы развертывания. Оно суть бытийно-исторический почин феномена и примордиальное ядро, его пре-творяющее. Посредством него проявляется истина бытия феномена, через него она оспаривается.

Проникновение в изначальное основание позволяет достичь *глубины* описания онтологического устройства феномена. Из доступных содержаний последнего вычерчивается онтогенная модель феномена, характеризующая порядок его бытия. Она включает трансцендентальные категории, основывающие феномен как таковой, а именно онтологическую сущность, отношение к истине, первичные конституенты (универсалии), парадигмальную структуру не-куновского типа. Изначальное устанавливает раскрывающую позицию к феномену и бытийно «легитимный» способ действия по отношению к нему. Лишь то, что основывается в согласии с изначальным, имеет надежду на принадлежность к истине бытия. Выявление эпохального содержания изначального – исторического, социального, культурного, etc., подводит к истине бытия феномена. Отсюда вызревает знание мыслительного пути и глубинное обретение феномена.

Взаимоотнесенность в онтологической структуре феномена

Аналитика внешнего, внутреннего и изначально основывающего феномена позволяет построить его временной онтологический образ – каким он был в прошлом, есть в настоящем и станет в возможностях будущего. Ее существенным предметом является взаимоотнесенность частей основывающего, проявляющаяся в межпутье, – линиях, ведущих из существования в бытие и из бытия в существование. Возможности, которые открывает будущее для осуществления феномена, говорят о степени приближения к истине его бытия. Последнее определяется настроем работы взаимоотнесения в категориальной системе основывающего. Настрой формируют качества интеллекта, опыт, мировоззрение, интересы, etc., но более всего стремление к истине, вникание в сущности, критический взгляд и творческий порыв. Полярные точки настроения – бездумие и сущностное мышление.

Что следует отметить в аналитике внешнего, внутреннего и изначально основывающего феномена, их взаимоотнесенности, находящей себя в неразрывности и размежевании встречного движения? Онтологически ключевая проблема внешнего есть

преодоление себя как *доктринально* принуждающего в отношении феномена. Доктринальное указывает на навязывание, исходящее из представлений, говорящих о реальности в указующем ключе и замещающих ее желаемой кажимостью. Здесь истина устанавливается через идеи, а мысль знает лишь сущее, которое «берется и овладевается лишь в его предметности». Отсюда распад истины как таковой [Хайдеггер 2020, 154, 149, 150]. В ходу лишь ходячие истины и поверхностное мышление, которое разумет не более чем видимость наличного.

Доктринальное отношение к феномену преодолевается представлением о развитии как *естественном* росте, выводимом из глубинного в его *φύσις* – характер и природу. Оно отнюдь не предполагает отказа от целеполагания, устройства движения и организованного распоряжения его продуктами. Модель естественного роста выстраивается из онтологической развертки феномена, когда внешнее, обращаясь к существу внутреннего и опираясь на изначальное, творит культурно-историческую сущность феномена. История формирует особый ракурс проявления феномена – в реальности, а не в наличном пребывании, детерминирует его трансформации на пути к грядущему. История здесь «то, что пробуждает и приводит в действие мыслительное вопрошание как место его решений» [Там же, 23], позволяет в преодоленном наследии найти свое будущее.

Внешнее дает феномену его отражение в феноменизирующем зеркале наличного, показывающем то, как он есть, а не как представляет себя сам. Вместе с тем в своем обращении к внутреннему оно встречает самообраз феномена, рожденный вглядыванием в себя и отличный от образа, который оно формирует. Что важно в этих ножницах репрезентации и самопредставления? Первое, «законодательные» ожидания, которые предъявляют к феномену в его извне задающем определении. Второе, то скрытое и сущностное в феномене, что ускользает от взгляда внешнего и несет перспективы развития. Внешнее указывает на требуемое феномену, который принуждаемо перекраивает себя. При этом его скрытое проступает сквозь формы сопротивления, так или иначе являет себя и дает пищу для рефлексии внешнему. Примет ли последнее что-либо во внимание, зависит от его настроенности на поиск истины. Онтологически ключевая проблема внутреннего состоит в раскрытии действительного в устройении и вершении феномена, проектах его движения в будущее. Для этого внутреннее, как и внешнее, должно одеться в онтологические одежды изначального, чтобы приблизиться к культурно-исторической сущности феномена и тем самым к его онтологической истине.

Внешнее, конечно, нуждается в прояснении того, что есть на самом деле феномен и как ему в действительности следует развиваться; нуждается в некоем идеальном горизонте, в котором представляет себя. Но, будучи в своей сущности принуждающим, оно не способно само по себе приблизиться к истине феномена. Оно может сделать это только посредством сущностного мышления, исходящего из коллективов внутреннего – изучающих его изнутри, а значит, встроенных в него, и действующих в нем, тем самым производящих его. Социокультурный феномен по своей сути перформативен, то есть включает в себя в том числе и науку о себе. Внутренне основывающее имеет свое отношение к изначальному. Его роль – созидующее со-основание изначально основывающего, которое творит феномен из места его бытия. Оно осуществляется через формы и структуры, унаследованные от изначального в условиях и содержаниях, предписываемых внешним. Так, в феномене образования господствующее знание оформляется по «правилам» первичных структур и действует в оформлении учебно-наличного.

Главная онтологическая проблема в освоении изначального – вывести на свет содержания онтологического основания феномена как места его бытия в их соотносительности с внешним и внутренним основывающим. «Вывести на свет» – значит не просто поименовать их, но раскрыть их онтологические миссии, со-действие, связь с реальностью под углом зрения существования феномена и движения к культурно-исторической истине. Изначальное является ядром обогащения в онтических моделях внешнего

и внутреннего, определяющих представления универсального и генеративно-конституирующего типов. Именно через них оно выводит наружу данность феномена и порождает его существование. Изначальное ставит предел воздействию внешнего и восприимчивости внутреннего. Первому оно грозит потерей сущности феномена, второе наделяет вневременной и фундаментальной устойчивостью, идущей из примордиального ядра. Тем самым внутреннее способно к перманентно основывающему действию, пока власть внешнего переносима им.

Онтологический образ образования будущего

Категории внешнего, внутреннего изначального задают сущностные пространства онтологического исследования социокультурного феномена и его осуществления (онтологизации). Категории внешнего соответствует универсальное пространство, внутреннего – генеративно-конституирующее, изначального – онтогенное. Движение исследования между пространствами феномена хотя и многозначно, тем не менее обладает смысловой структурой, выстраиваемой из обращенности существования к бытию и бытия к существованию. Раскроем его существенные компоненты под углом зрения построения образа образования будущего (дальнейшее изложение основано на результатах моей более чем двадцатилетней исследовательской работы, опубликованных в ведущих российских научных журналах и за рубежом).

Отправной точкой следует принять прояснение особенного в пространстве универсума феномена с позиции исторически назревающих решений. Особенное указывает на лакуны как предвестники преобразований. Таким особенным является сущностная трансформация в эпистемической доминанте, а именно репродуктивно-продуктивный переход. Что значит он в отношении образования? Основу его предваряющей экспликации учреждает социально главенствующая роль творческой функции мышления, требующая открытых форм познавательной деятельности, учебных методов, стимулирующих продуктивность личности, учета когнитивного разнообразия обучающихся. Творческая функция мышления тесно связана с культурным базисом жизни, содержания которого укоренены в исторической памяти народа, в его коллективном бессознательном, в механизмах осмысления.

Отсюда, набросок к образу образования будущего дает концепция когнитивно-культурного полиморфизма, в которой образовательное учреждение разных уровней сочетает в себе «школу» когнитивных ролей и «школу» социокогнитивного опыта. Но, будучи лишь общим планом, она мало говорит по существу его устройства. Сущностно продумать намеченное в наброске, раскрыть концептуальные детали образования будущего надлежит из онтогенного пространства в движении к генеративно-конституирующему. Иначе говоря, вывести из изначального феномена образования, определяющего истину его существования, опорные содержания его онтологизации. Другой подход ведет к ложным истолкованиям и онтологическому разглагольствованию, которые, как известно, лишают будущего.

а) Императивная сущность образования будущего

Онтогенное пространство феномена образования включает его изначальную – онтологическую – сущность. Сущность образования многогранна. Онтологическим ядром ее является возделывание человечности, заложенной в началах духовной культуры человечества. Онтологическая сущность репрезентируется через императивную, проявленную в условиях конкретной социальной реальности. Дорога к ней ведет в пространство универсума, наделяющее феномен образования социальной и экзистенциальной сущностью. Первая ответственна за становление индивида в обществе, вторая – в его имманентном существе. И та, и другая определяется в культурно-исторической перспективе, которая в наши дни указывает на продуктивное мышление и творчество, определяющие способность к существованию человека будущего. Образование

будущего в своей социальной сущности стоит против массового, стандартизованного и дисциплинарно выращенного человека, против человека, неспособного к творческому росту. Оно опирается на культуру народа в ее фундаментальных началах и устремленности в будущее. Оно становится на путь сущностного оформления человека, которое нацеливает его на вопрошание к тому, что требует осмысления, вопрошание, идущее от дефицита истины, от нужды в ней.

Думаю, что не ошибусь, если определю императивную сущность образования будущего как движение к воспитанию онтологически созидającego человека – сущностного и истинно-носца. В качестве сущностного человека он способен к сущностным вопрошанию и мышлению, к духовно-творческой работе над собой и миром. Он сочетает в себе поэта и мыслителя, который «разрушает жестким недоверием все суррогаты человечности, заимствованные из прежних эпох» [Хайдеггер 2018, 491]. В качестве истинно-носца он берет на себя роль основателя и хранителя культурно-исторической истины, для которого истина бытия есть путеводная звезда на пути к ней. В вопрошающих как истинно-носцах видится существо человека и его главное назначение, поскольку поиск в их отношении к истине устанавливается как цель.

Следовательно, образование будущего ставит перед современностью вопрос о пробуждении воли к знанию и истине, о выработке мышления онтологического типа, тяготеющего к сущностному; мышления, вопрошающего к сущности и устремленного к ней, способного к преодолению тупиков и завалов устоявшейся мысли; мышления, поиск которого любит бездну, но дает ясность пути. Вопрошать так – значит ставить существо истины заново перед решением. Здесь сущностные мгновения открывают вечность [Хайдеггер 2020, 30, 162]. Тем самым образование движется к со-бытию (Ereignis) – особого рода онтологической явленности как подлинного присутствия, к о-своению и сбыванию бытия, к тому, «что открывается в основании вот-бытия (Da-sein)» [Там же, 31, 25, 50]. Тем самым намечается поворот образования к сущности и истине.

б) Содержание универсалий образования будущего

Универсалии, входящие в онтогенную модель феномена образования, являются онтологически статичными структурами, задающими его вневременное всеобщее и необходимое. Структурные универсалии ответственны за групповые, трансляционные, временные параметры обучения; процедурные – за нормы, порядок и формы обучения; психические – за психологические схемы усвоения знаний, ролевые и мотивационные практики в учебных коллективах; распределительные – за учебное и социальное взаимодействие знания и познания [Карпов 2019, 60]. Примером вневременного характера универсалий может служить длительность урока, которая, по словам Лютера, идет из далекой древности – уже во времена апостолов на христианских собраниях была принята часовая продолжительность чтения текстов [Luther 2004, 193, 194].

В процессе репродуктивно-продуктивного перехода образовательные универсалии обретают особое содержание. В числе существенного следует указать на следующее. В *структурных* универсалиях складывается обучение в малых группах и индивидуальных формах, которое во временной структуре детерминировано познавательной «разметкой» трансформативных (самопреобразующихся) учебных программ [Карпов 2010, 84–91] и этапами научно-познавательного роста личности. В *процедурных* универсалиях определяющую роль начинают играть социокультурные практики, процессы обучения развиваются под действием собственной инициативы учеников, а понимание приходит благодаря напряженному взаимодействию личного поиска и освоенного знания.

В *психических* универсалиях на первый план выходит взаимодействие рациональных и внерациональных способов познания; ролевая функция принимает форму педагогической пары «учитель (преподаватель)–наставник»; базовой мотивацией становится верификация социокогнитивного призвания, а локальной – творческий результат,

осмысляемый в ходе духовного роста личности. В *распределительных* универсалиях ключевое значение приобретают знания, произведенные в процессах творческого поиска и полученные в социокультурных практиках, а также практические методы познания, которыми обладает наставник.

Текущие изменения в универсалиях способны привести к обучению в форме асинхронно развивающихся и взаимодействующих разновозрастных групп учеников. Не что подобное практиковалось в средневековых школах, классы которых делились на декурии (учебные группы по десять человек). Декурии составлялись из детей, равных по возрасту или по знаниям. К занятиям в них учитель привлекал продвинутых учеников. Такая структура класса давала возможность для индивидуализации обучения, поощряла самообучение и самостоятельную работу [Mertz 1902, 367, 366, 368, 371–373; Robbins 1912, 54, 24]. Отказ от декурий привел к познавательной жесткой системе обучения, которая сдерживает развитие способных и подавляет отстающих, что находится в явном противоречии с культурными требованиями нашего времени.

в) Парадигмальная структура образования будущего

Парадигмы определяют онтологически динамичное как особенное в онтогенном пространстве феномена образования, задают зону его движения-изменения в существовании, порождают многообразие образования. Именно изменения в парадигмах в первую очередь являются движущим началом репродуктивно-продуктивного перехода и формирования образования будущего. Имеются в виду парадигмы не-куновского типа, теория которых была разработана мной в начале 2010 г. [Карпов 2013, 22–32]. Парадигмальная аналитика Т. Куна нацелена на естественные феномены. Будучи примененной к социокультурным феноменам, она способна говорить лишь об их мультипарадигмальности в смысле альтернативности представлений эпистемических сообществ, населяющих феномен (по Куну, социально-гуманитарные науки все еще существуют в допарадигмальном периоде). Тогда как речь в первую очередь должна идти об обоснованном устройении социокультурного феномена в его существе. Ибо жизнь движется не примерами (куновскими образцами), а общими законами.

Для решения проблемы я ввел понятия имплицитной и локальной парадигм. Парадигма социокультурного феномена задается четверкой описателей: формой, способом, функцией и генерализацией его бытия. Соответственно, парадигма образования определяется следующей категориальной схемой: институциональность, среда, организация обучения (форма); содержание обучения – учебные материалы, методы, средства (способ); методы познания или доминирующее качество познавательного метода (функция); образовательный императив (генерализация). Четыре основополагающие категории являются своего рода ключом к пониманию существа образования в его временных изменениях, к описанию его как системы, находящейся в тех или иных структурно-функциональных состояниях – устойчивости, движения, адаптации, единообразия, застоя, единства, напряжения, конфликта, расщепления, распада, etc. [Карпов 2004, 90–101].

В процессе репродуктивно-продуктивного перехода определяющая роль в имплицитной парадигме образования смещается от внутренних организационных и учебных компонент (форм и способов бытия) к методу познания, обращенному на внешнее знание. Вследствие чего феномен образования поворачивается от эпистемически замкнутого состояния, державшегося в течение пятисот лет на меланхтоновой схеме обучения, к когнитивно-открытой системе, в которой разнообразие способов познания ведет к многообразию учебных форм и методов. Здесь открытость есть возможность продолжения.

В *форме бытия* образования возникают кластерно-сетевые структуры институализации, учебно-научная инновационная среда, творческие пространства как когнитивно-генеративные системы, школы науки и университет 3.0. В *способе бытия* высвечивается необходимость дестандартизации образования и выстраивания научно-познавательной преемственности между разными ступенями образования. Проявляются эмерджентные

формы обучения, соединяющие науку и предпринимательство, исследование и искусство, технологии и социальные сферы жизни; развивается генеративный подход к обучению. Поскольку без холистических и генеративных навыков мышлению не пробиться к осмыслению ни себя, ни мира.

В функции бытия все более звучит мысль о том, что знание выращивается учеником и в ученике, а не просто передается из рук в руки. Намечается переход от усвоения стандартизированного комплекса знаний к самостоятельному творчеству, производству и социальной инкорпорации знаний; идеей университета становится продуктивное мышление. Генерализация бытия настраивается на императив познавательной свободы и рост общественного блага.

Мультипарадигмальность феномена образования, которая ранее была «скрытым качеством», ведет к формированию парадигмально-дифференцированной структуры, в которой отдельные образовательные сектора производятся действием локальных парадигм [Карпов 2013, 30, 31]. В качестве фундаментальных моделей образования будущего просматриваются проблемно-познавательная, памятьная и когнитивно-ролевая. (Описание фундаментальных моделей образования будущего изложено в статьях автора, опубликованных в журнале «Вопросы философии» в 2022 г., № 1, и в 2023 г., № 1.) Главенствующую роль в существовании образования берут на себя парадигмы развития, в основу которых положены воля к знанию как скрытая созидательная сила, сущностные решения и научно обоснованный образ образования будущего. В горизонте его миссии – сущностное преобразование человека.

Источники и переводы – Primary Sources and Translations

Бодлер 1997 – Бодлер Ш. Салон 1859 года // Бодлер Ш. Цветы зла. М.: Рипол-классик, 1997. С. 669–749 (Baudelaire, Charles, *Salon de 1859*, Russian Translation).

Хайдеггер 2018 – Хайдеггер М. Размышления VII–XI (Черные тетради 1938–1939). М.: Институт Гайдара, 2018 (Heidegger, Martin, *Reflexionen VII–XI (Schwarze Hefte 1938–1939)*, Russian Translation).

Хайдеггер 2020 – Хайдеггер М. К философии (О событии). М.: Институт Гайдара, 2020 (Heidegger, Martin, *Beitrage zur Philosophie (Vom Ereignis)*, Russian Translation).

Drucker, Peter F. (1969) *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Heinemann, London.

Luther, Martin (2004) “Von Ordnung Gottis Diensts ynn der Gemeyne”, Herl, Joseph, *Worship Wars in Early Lutheranism*, Oxford University Press, Oxford, pp. 193–195.

Mertz, Georg (1902) *Das Schulwesen der Deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*, Heidelberg.

Robbins, Charles L. (1912) *Teachers in Germany in the Sixteenth Century. Conditions in Protestant Elementary and Secondary Schools*, Columbia University, New York.

Ссылки – References in Russian

Карпов 2004 – Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11. С. 89–102.

Карпов 2010 – Карпов А.О. Образовательная эпистемология и трансформация знаний // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2010. № 6. С. 79–92.

Карпов 2013 – Карпов А.О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 22–32.

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.

References

Deem, Rosemary, Hillyard, Sam, Reed, Michael (2007) *Knowledge, Higher Education, and the New Managerialism: The Changing Management of UK Universities*, Oxford University Press, Oxford.

Карпов, Alexander O. (2004) “The Principles of Scientific Education”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 11 (2004), pp. 89–102 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2010) "Educational Epistemology and Knowledge Transformation", *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 7: Filosofiya*, Vol. 6 (2010), pp. 79–92 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2013) "Social Paradigms and Paradigmatic Differentiated System of Education", *Voprosy Filosofii*, Vol. 3 (2013), pp. 22–32 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2019) "Education in Relation to Truth", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2019), pp. 56–66 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2021) "Education of the Future: Reproductive-Productive Transition", *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2021), pp. 5–16 (in Russian).

Сведения об авторах

КАРПОВ Александр Олегович –
доктор философских наук, кандидат
физико-математических наук,
начальник отдела МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Author's Information

KARPOV Alexander O. –
DSc in Philosophy, Csc in Physics and Mathematics,
Head of the Department at Bauman
Moscow State Technical University.