

АНТИЧНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Александр Олегович Карпов,

*доктор философских наук, кандидат физико-математических наук,
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,
начальник отдела, главный научный сотрудник, a.o.karpov@gmail.com*

• образование • античность • эпистема деятельности • эпистема образования • онтология образования • исследовательское обучение

В качестве онтологических компонентов такой проекции выступают: соотношение знания с миром реальных вещей; соединение теоретического понимания и практического искусства; ценностное опосредование деятельности через отношение к истине; творческое начало деятельности. На основе анализа значений понятия античного τέχνη (techne, лат.) показаны возможности расширенного понимания технологизации обучения и познания. Рассмотрена перспектива развития парадигмально-дифференцированной системы современного образования как места порождения когнитивно-культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Культурно-производящим локусом такой системы образования при движении к обществу знаний становится исследовательское образование. Дана характеристика деятельностной эпистемы локуса исследовательского образования, начальные идеи которой были сформулированы в трудах И. Канта, В. Гумбольдта, К. Ясперса.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование меняется вместе с изменяющимся временем. Реальность нашего времени характеризуется через метафоры нестабильности и многозначности, глобализации и культурной резистентности, фрагментарности и трансформации. Конфликтная и проблемная среда наряду с диссенсусным характером мышления является частью жизни современных образовательных сообществ. Отсюда на первый план теорети-

ческой работы выходит социально-онтологическая проблематика, внутри которой рассматривается способ прояснить сложно дифференцированное настоящее и неясно проступающее будущее.

В начале времени постмодерна Мартин Хайдеггер весьма недвусмысленным образом ставит проблему онтологических оснований образования. Он говорит, что «век образования идёт к концу», т.е. к концу устремлено образование в его классическом понимании – как то, что формирует человека по образцу и основывается на предписании. Дело идёт к эпохе образования, в котором человек должен осмысливать себя сам. В образовании осмысление «выводит нас на путь к месту нашего пребывания»¹. Под углом зрения того, что Платон зовет παιδεία², такое образование перемещает человека «в место его существа, приучая к нему»³. Таким образом, в постклассическом образовании речь идёт о мышлении как месте социальной и экзистенциальной ответственности человека; о

¹ Хайдеггер М. Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 252.

² παιδεία² (греч.), пайдейя – воспитание, учение, образование, образованность; модель воспитания в античности, дающая универсальную образованность не только с точки зрения социальной необходимости, но и в качестве воспитания души. Идеал воспитания – калокагатия (καλοκαγαθία, греч.) – нравственное совершенство, всё хорошее и прекрасное (гармония личности), добропорядочность, правдивость, честность, благородство. Связано также с понятием «арете» (αρετή, греч.) – добродетель, вообще совершенство, достоинство (физическое и нравственное)*.

³ Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. С. 350.

мышлении, которое открывает «двери к существованию всех вещей и судеб»⁴. Ключевой онтологической проблемой развития современного образования является определение фундаментальных принципов его будущего устройства, способного дать место такому «ответственному» и «открывающему» мышлению.

Подвластность мира современной науке с её волей к знанию, по словам Хайдеггера, коренится в греческой мысли. Осмысление современности способно обрести почву через диалог с древнегреческими мыслителями, наследие которых ещё и сегодня «в такой мере настоящее, что его существование, для него самого пока закрытое, повсеместно дожидается нашего внимания и задает нас»⁵.

В «Европейском нигилизме» Хайдеггер говорит, что в порядке вещей, если «человек с улицы» полагает, будто дизельный двигатель существует потому, что Дизель изобрёл его. Между тем «такая вещь, как дизельный двигатель, имеет своё решающее, всё на себе несущее основание в том, что некогда философами были особо помыслены и продуманы категории «природы», допускающей машинно-техническое освоение»⁶. Перефразируя Хайдеггера, можно сказать, что современное научное образование имеет свое решающее, всё на себе несущее основание в том, что некогда философами были особо помыслены и продуманы категории *episteme* и *techne*⁷, задающие высокий горизонт познавательной деятельности.

Исходя из греческой традиции, мы определим эпистему образования как знание того, что даёт людям знание. Выделение в феномене образования деятельностного плана приводит понятие его эпистемы к теоретическим представлениям о формах и способах использования знания при обучении, т.е. к эпистеме образовательной деятельности. Здесь можно сказать, что эпистема, трактуемая как знание, полученное интеллектуальным путём, и в то же время знание

активное, сближается с особым рода *techne*, построенном на онто-эпистемических началах.

Как было показано в наших статьях, онтологизация образования в качестве необходимого условия своей аутентичности должна опираться на исследование фундаментальных начал своего бытия⁸. Полнота, функциональность и глубина работы онтологизации требует выделения особых, сущностных пространств культурного феномена – пространства универсума, генеративно-конституирующего и онтогенного. В пространстве универсума эксплицируется реальность образования в его культурных, исторических, социальных, антропологических и т.п. измерениях. Отсюда намечается путь к исследованию основополагающих систем и онтологически предельной дескрипции социокультурного феномена, за которые «ответственны» два других его сущностных пространства⁹. Б.И. Пружинин отмечает, что проблемы образования и науки как культурных феноменов «укоренены в истории и не могут быть осмыслены без исторической рефлексии»¹⁰.

Цель нашей статьи – дать анализ античной эпистемы деятельности (т.е. системы представлений о формах и способах использования знания) и на его основе эксплицировать принципы, определяющие онтологический горизонт развития современного образования, а также указать ту область мультисекторальной системы образования, которая сегодня становится приемником и носителем этих принципов. Методологической основой нашей работы является герменевтическое исследование первоисточников античности, результаты которого проецируются на современную образовательную ситуацию. Результаты, опубликованные в статье, получены в рамках выполнения проектной части государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации (грант № 27.1560.2014/К).

⁴ Хайдеггер М. Наука и осмысление. С. 252.

⁵ Там же. С. 240, 239.

⁶ Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. С. 85.

⁷ Ἔπιστήμη (греч.) – знание, умение, наука; *episteme* (лат.). τέχνη (греч.) – искусство, ремесло, наука; *techne* (лат.). *Technicus* (лат.) – мастер, специалист. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. С. 507, 1240.

⁸ Карпов А.О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. М.: Наука, 2013. № 9. С. 33–35.

⁹ Карпов А.О. Социальная и экзистенциальная онтология образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2015. № 1. – С. 6, 7.

¹⁰ Пружинин Б.И. *Ratio serviens?* Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – С. 15, 14.

ТЕХНЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ЭПИСТЕМА

Онтологический горизонт современного образования может быть осмыслен через понятие античного τέχνη (techne, лат. «технэ»), создающего опредмеченный мир. Античное τέχνη, рассмотренное как широкий план образовательного действия, вовлекающего в реальность и ставшего особым рода познавательным технологизмом, способно прочертить путь к обретению иного измерения учебной культуры. На этом пути возможно преодолеть навязываемые познавательные клише и противодействовать наступлению той ужасной реальности, в которой, по словам Т. Адорно, «овеществление отношений между людьми проникнет в любой опыт и буквально станет абсолютом»¹¹.

Полисемия древнегреческого понятия τέχνη внутренне несёт ярко выраженный концентрированный образ, репрезентирующий способ человека воплотить себя в своей судьбе; способ, идущий от практик искусства, ремесла и науки. Агент судьбы суть τέχνητης – ремесленник, художник, техник; но в то же время он знаток и мастер. На поэтическом языке τέχνασμα есть его искусно сделанное; в то же время оно – τεχνητός – искусством выдуманное, или τεχνικός, – с искусством сделанное; т.е. оно и искусственное, и художественное; и труд, и красота¹².

Как знание, соединённое с деятельностью, τέχνη означает ремесло войны и музицирование, отправление власти и сельское хозяйство, управление кораблем и кулинарию, менеджмент недвижимости и кузнечное дело, врачевание и математические построения, зарабатывание денег и искусство живописи, измерение земли и движения планет, политику, колдовство и пророчества.

Ремесло в античной Греции полагалось занятием, недостойным свободного человека, гражданина. В Афинах таковым считался оплачиваемый труд. Предсудительным было заниматься не только «физическим» ремеслом, но также художественным искусством и умственным трудом,

когда он предполагал торговлю мудростью¹³. В «Домострое» Ксенофонта упоминается, что «...занятие так называемыми ремёслами зазорно и, естественно, пользуется очень дурной славой в городах». Ремесло суть нелиберальное занятие, тогда как земледелие является самым лучшим занятием для человека совершенного, говорит Сократ, поскольку те, кто обрабатывает землю, настроены и способны защищать государство, тогда как ремесленники нет¹⁴. «В то же время геометрию надо изучать в тех пределах, чтобы быть в состоянии принять и передать земельный участок в соответствии с измерениями, или разделить его», – находим у Ксенофонта в «Воспоминаниях о Сократе». Нет пользы свободному человеку «в изучении геометрии доходить до трудно понимаемых чертежей», т.к. это занятие может «помешать изучению многих других полезных вещей». Так же и в изучении астрологии; здесь важно «иметь возможность определить время ночи, месяца и года для поездок сухопутных и морских и для караулов...», но нет никакой пользы изучать планеты и блуждающие звёзды и «мучиться над исследованиями их расстояния от земли, времени и причин их образования»¹⁵.

А.Ф. Лосев пишет, что Платон различает два типа познания, которые он обозначает терминами «gignōscein» и «epistasthai»; первое ведёт к приобретению пассивного знания, gnōsis; второе – к приобретению искусства, techne, т.е. к знанию как что-то делать¹⁶. Между общим понятием «активное знание», которое выражается словом ἐπιστήμη (episteme, лат.; «эпистема»), и его операционным присутствием в виде τέχνη античность создаёт напряжённое смысловое взаимодействие. Ричард Пэрри в Стенфордской философской энциклопедии отмечает тесную положительную связь между episteme и

¹¹ Адорно Т.В. Эстетическая теория / Пер. с нем. А.В. Дранова. М.: Республика, 2001. С. 100.

¹² Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. С. 1240.

¹³ Соболевский С.И. Примечания к «Воспоминаниям о Сократе» // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. М.: АСТ; Ладомир, 2003. – С. 289.

¹⁴ Ксенофонт. Домострой / пер. с древнегреч. С.И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. С. 230, 237, 238.

¹⁵ Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. с древнегреч. С.И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. С. 163.

¹⁶ Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. Т. 3. М.: Искусство, 1974. С. 355, 356.

techne, а также их фундаментальный контраст¹⁷.

Techne связано со знанием, которое содержит рецепт «как это сделать»; поэтому Сократ называл многие деятельности эпистемами. В «Воспоминаниях...» Ксенофонта он говорит, что «полководец должен... обладать качествами как природными, так и приобретёнными учением»¹⁸. В свою очередь, эпистема указывает на вид теоретических компонентов techne. В «Хармиде» Платона эпистема лечения определяется как «знание того, что даёт здоровье»¹⁹. Его Евтидем замечает, что «наука даёт людям... мастерство в любом приобретении и деле»: в работе по дереву руководствуются плотницким знанием, при производстве утвари – своей наукой²⁰. В «Никомаховой этике» Аристотеля говорится, что «быть искусным значит разуметь (theōrein), как возникает нечто из вещей, могущих быть и не быть»²¹. Отсюда, античное techne предстаёт как инструментально организованный вид знания; при этом теоретичность является его генетической особенностью.

Techne как искусство должно быть способно «разумно определить природу того, что само же предлагает, ... назвать причины своих действий». Неразумное дело нельзя назвать искусством (Платон, «Горгий»)²². Настоящий врач, т.е. врач искусный, должен быть способен дать своим пациентам отчёт в их болезни; «он исследует начало и природу их болезней» (Платон, «Законы»)²³, поскольку врачевание теоретически «постигло и природу того, что оно лечит, и причину собственных действий» (Платон, «Горгий»)²⁴.

¹⁷ Parry R. Episteme and Techne // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / ed. by Edward N. Zalta. 2008.

URL: <http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/> (дата обращения 02.06.2011).

¹⁸ Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. С. 92.

¹⁹ Платон. Хармид / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман-Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 356.

²⁰ Платон. Евтидем / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман-Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 1. С. 169.

²¹ Аристотель. Никомахова этика // Пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской // Аристотель: В 4-х т. Т. 4. М.: Мысль. С. 176.

²² Платон. Горгий / Пер. с древнегреч. С.П. Маркиша // Платон: В 4-х т. Т. 1. С. 498.

²³ Платон. Законы / Пер. с древнегреч. А.Н. Егунова // Платон: В 4-х т. Т. 4. – М.: Мысль, 1994. С. 172, 173.

²⁴ Платон. Горгий. С. 544.

Techne теряет себя как искусство, опираясь на голую эмпирию; оно лишается понимания тогда, когда знание становится голой процедурой, действием, praxis. Это низкосортное techne, ремесленничество в худшем значении этого слова. Таков помощник врача, который овладевает «своим искусством путём наблюдения, опыта и указаний своих господ»; он опирается только на эмпирию и неспособен объяснить, что производят его действия (Платон, «Законы»)²⁵.

Однако таков и кулинар, techne которого следует, скорее, считать «сноровкой, в отличие от врачевания, ибо... приготовление пищи... целиком направлено на удовольствие и ему одному служит» (Платон, «Горгий»)²⁶. Здесь высвечивается другая, помимо теоретичности, особенность techne, которая позволяет считать его искусством; а именно заточенность techne на высокие ценности. Искусства постоянно «пекутся о высшем для души благе, – говорит Сократ в «Горгии», – а другие этим благом пренебрегают и... целиком обращены на услаждение души»²⁷. В последних «человек служит одному удовольствию, совсем не различая меж лучшим и худшим»²⁸.

В «Политике» Платон фактически отождествляет episteme и techne при анализе двух видов знания – практического и познавательного (теоретического). К практическому знанию относятся строительные искусства и все вообще ремесла, которые «обладают знанием, как бы вросшим в дела, и, таким образом, они создают вещи, которых раньше не существовало». Теоретическим знанием является арифметика и некоторые другие сродные ей искусства, которые «не занимаются делами и дают только чистые знания». К теоретическим искусствам относятся управление государством и домашним хозяйством, творчество зодчего, когда они вносят в techne знание, а не ручной труд²⁹.

При всей условности такой классификации (геометрия имеет практические последст-

²⁵ Платон. Законы. С. 172, 173.

²⁶ Платон. Горгий. С. 544.

²⁷ См. также Платон. Горгий. С. 498: «...постоянно пекутся о высшем благе».

²⁸ Платон. Горгий. С. 544, 545.

²⁹ Платон. Политик / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман-Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 4. С. 4–6.

вия, а поварское искусство – не только рецептурно) следует особо отметить два преобразующих *techne* принципа – это «знания, вросшие в дела» (технологизация знания), и «дела, включающие в себя знание» (теоретизация практики). «Знания, вросшие в дела», по сути дела, представляют сконструированную деятельность, которая существует отдельно от вещи, сделанной таким «технологизированным» искусством. Р. Пэрри отмечает в связи с этим: «Практические *Techne* приносят в существование отдельно от продуктов *Techne* себя, в то время как теоретические *Techne* нет»³⁰.

Теоретическая часть *techne* как искусства явно испытывает больше симпатий в античные времена, нежели эмпирическая компонента. «Опыт есть знание единичного, а искусство – знание общего», — пишет в «Метафизике» Аристотель. Конечно, «кто обладает отвлечённым знанием, а опыта не имеет и познаёт общее, но содержащегося в нём единичного не знает ... часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное. Но всё же мы полагаем, что знание и понимание относятся больше к искусству, чем к опыту». Владеющие искусством более мудры, чем имеющие опыт, ибо «первые знают причину, а вторые нет», т.е. знают «почему», а не «что». И далее: «...искусство в большей мере знание, нежели опыт, ибо владеющие искусством способны научить, а имеющие опыт не способны»³¹. Однако Платон говорит, что двоякий способ несравненно лучше. Врач, равно как и учитель гимнастики, *должен и предписывать, и объяснять* («Законы»)»³².

Следовательно, античное *techne* есть деятельностьная эпистема (т.е. система представлений о формах и способах использования знаний), которая ориентирована на высокие ценности, теоретизирована и технологизирована; в последнем своём качестве она осуществляет себя не только как отдельный результат. Продуктивное отношение *techne* также этицировано, поскольку нравственно применять полученные знания и извлекать из них пользу (Ксенофонт, «Воспоминания о Сократе»)»³³. Знание должно быть

усердием положено в действие, в этом успех и земледельца, и полководца, говорит Сократ в «Домострое» Ксенофонта³⁴.

Вместе с тем античное *techne* имело дело с магическим творением вещей, которое опрокидывало в материальную реальность скрытые идеи, заложенные в мир Творцом. Ремесло имитирует формы – мастер «всегда держит в уме какой-то образец» (*εἶδος*); так поступают и живописцы, и строители, и корабельные мастера, равно как учителя гимнастики и врачи (Платон, «Горгий»)»³⁵. Все они имитируют парадигмы вещей и в то же время сообщают знание форм. Формы Аристотеля, которые «суть бытия каждой вещи и её первосущность», находятся на верхнем уровне бытия, в метафизической «душе»; они «копируются» посредством искусства в операционные сферы человеческого существования (Аристотель, «Метафизика»)»³⁶. Созданные *techne* вещи, говорит Платон в «Государстве», «служат лишь образным выражением того, что можно видеть не иначе как мысленным взором». Это тот вид умопостигаемого, в стремлении к которому душа не восходит к его первоначально, это то, «что изучают при помощи геометрии и родственных ей предметов»³⁷. В «Протагоре» он заметит: искусство измерять выясняет истину»³⁸. Таким образом, *techne*, как знание форм, в которые могут облечься предметы, соотносено с истиной; таким образом, оно становится инструментом познания реальности.

Techne как искусство с необходимостью относится к творчеству, а не к поступкам; в свою очередь, творчество (*poiēsis*) и поступки (*prāxis*) – это вещи разные. Начало вещи, которая исходит от искусства, – в творце, а не в творимом (Аристотель, «Никомахова этика»)»³⁹. Следовательно, *techne* не просто рационализированная деятельность, понимающая, что делается, как делается и почему, но *творчество духа*, нащупывающего истину. Объём понятия

³⁴ Ксенофонт. Домострой. С. 275, 276.

³⁵ Платон. Горгий. С. 547, 548.

³⁶ Аристотель. Метафизика. С. 198, 199.

³⁷ Платон. Государство / пер. с древнегреч. А.Н. Егунова // Платон: В 4-х т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 293.

³⁸ Платон. Протагор / пер. с древнегреч. Вл.С. Соловьева // Платон: В 4-х т. Т. 1. С. 469, 471.

³⁹ Аристотель. Никомахова этика. С. 175, 176.

³⁰ Parry R. Episteme and Techne.

³¹ Аристотель. Метафизика / Пер. с древнегреч. А.В. Кубицкого, М.И. Иткина // Аристотель.: В 4-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1976. С. 66, 67.

³² Платон. Законы. С. 173.

³³ Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. С. 85.

techne содержит широкий диапазон значений познавательного отношения в его способности инструментализировать и объективировать реальность.

Проведённый нами анализ позволяет выделить в античной эпистеме деятельности (античном techne) следующие онтологические принципы.

1) Соотнесение знания с миром реальных вещей, составляющее способность постигать социокультурные формы, в которые действующая реальность может облекать знания. Здесь techne, доставляя приёмы оформления истины, становится инструментом её постижения.

2) Соединение теоретического понимания и практического искусства, в двоякости которого Платон видел несравненно лучший способ действовать.

3) Ценностное опосредование techne через практическую пользу для мира и духовное развитие личности, которое определяется отношением к истине.

4) Творческий дух techne как созидующее и руководящее начало, которое преобразует замыслы, идеи, знания и опыт в операционное присутствие в действительности.

Так античное techne, ставшее эпистемой деятельности, образует организованный вид знания о том, как делать «вещи»; к нему относятся и педагогическое искусство, и медицина, и инженерное дело, и музыка. Его основополагающие принципы задают возможности techne-логизированного познания и вместе с тем характеризуют его описательный потенциал. Именно эти принципы, спроецированные на современное образование, определяют онтологический горизонт его развития.

АНТИЧНОЕ TECHNE И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Образовательное techne следует рассматривать под углом зрения двоякого рода деятельности эпистемы, о котором говорит Филеб в одноимённом диалоге Платона: «...но следует ли допустить, что одна сторо-

на нашего знания, обращённая на науки, – творческая, другая же – воспитательная и образовательная»⁴⁰. Отсюда в арсенал значений образовательного techne включается и творческая продуктивность обучаемого, и воспитующее действие обучающего. Ясно, что античное techne, будучи спроецированным на способ бытия учебных сообществ, способно предъявить в разные исторические времена особые «технологизации» познавательного отношения. Здесь присутствует и голая эмпирия, и рутина ученических упражнений, и предметный формализм; но здесь также творчество, научный опыт, вещи искусства и немецкий Bildung.

Так, П. Бурдьё сегодня видит «некартезианскую педагогику», как ориентированную на передачу *искусств*, составляющих практические и теоретические насыщенные способы говорить и делать. Такая педагогика, называемая им «исследовательской», направлена на «создание габитусов изобретательства, творчества, свободы»⁴¹.

Семантика понятия «античное techne» может быть перенесена на такие термины, как «технологизированное познание», «учебный технологизм» или «технологизм учебных практик». При таком, «античном», осмыслении их значение выходит далеко за рамки механистически понятой технологизации в учебном деле, которая есть воспроизводство стандартизированных цепочек и образцов деятельности как педагога, так и ученика. Последнее входит в объём значений этих терминов, но лишь как единичный элемент. Их семантическая доминанта есть рассмотрение учебных практик под углом зрения познавательно-оснащённого вторжения в реальность. Такое techne может быть творческим и формальным, теоретическим и эмпирическим, но его операционное начало, в конечном счете, характеризует культурную «сделанность» знаний в учениках.

Культурно-конкретная технологизация познавательного отношения реализуется либо

⁴⁰ Платон. Филеб / Пер. с древнегреч. Н.В. Самсонова // Платон: В 4-х т. Т. 3. С. 64.

⁴¹ Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
URL: <http://bourdieu.name/content/burde-universitetskajadoksa-i-tvorcestvo-protiv-scholastiches-kich-delenij> (дата обращения 06.05.2012).

в чём-то одном, либо в эпистемическом комплексе, включающем разное. Так, в ней может присутствовать в качестве доминирующего начала лишь инструментальная часть познания – метод, его оснащённость и операциональность. Примером служит трансляция «предметных» знаний в дискурсивной форме, приёмы которой слабо зависят от содержания. В то же время образовательное *techne* способно действовать и через объективацию знания в реальности, через познавательные механизмы, относящие знание к «сделанной» вещи, которая взята не сама по себе, но вместе с изменяющейся средой в своих социальных, культурном и профессиональном пространствах существования.

Принципы античной эпистемы деятельности задают для современного «стандартизированного» образования *высокий* горизонт развития. Этот горизонт является «высоким» не только с точки зрения желательности и трудности достижения. В значительно большей степени его расположенность «над современным образованием» проявляются в том, что принципы античного *techne* определяют мета-уровень осмысления для существенно разных образовательных практик и локусов.

Современное образование онтологически и эпистемически фрагментарно. Университет и школа ориентируют своих учащихся на когнитивно и культурно разные сферы деятельности – на социальный сервис, систему управления, области искусства и технического применения знаний, традиционные интеллектуальные сферы, среди которых: медицина, педагогика, юриспруденция, наука. Функции образовательного института распадаются по разным парадигмальным локусам, где одни служат науке и поиску истины, другие обеспечивают региональную экономику и решают проблемы занятости, третьи обслуживают политику и системы государственного управления, четвёртые занимаются образовательной коммерцией и функционируют в форме социальных сетей, дающих виртуальное образование. Отдельный «парадигмальный» локус проявляется через доминирующий тип познавательной деятельности, системы значимых образовательных ситуаций и базисных методов, нормативно-методологические декларации, структуры образовательной организации и формы учебного

процесса. Таким образом, формируется парадигмально-дифференцированная система современного образования⁴².

Парадигмально-дифференцированная система образования способна стать местом порождения когнитивно-культурного разнообразия, а не универсальной идентичности. Подобно биоразнообразию, создающему возможности для реализации творческих сил природы, когнитивно-культурное разнообразие увеличивает творческую продуктивность и дивергентный потенциал общества, развивающегося посредством производства знаний. Одной из главных задач парадигмально-дифференцированной системы образования является создание психически комфортных познавательных условий для разных когнитивных типов личности в родственном им социокультурном окружении. Решение данной задачи может быть основано на сформулированных выше принципах античной эпистемы деятельности.

Особую часть парадигмально-дифференцированной системы современного образования составляет исследовательское образование. Оно базируется на системе обучения, которая использует методы познания, свойственные научному поиску⁴³, и ориентируется на когнитивно-ролевую структуру общества, которая формируется при движении к обществу знаний⁴⁴. Локус исследовательского образования становится преемником традиций классического научного образования в их отношении к истине и её познанию, идеи которых сформулированы И. Кантом, В. Гумбольдтом, К. Ясперсом⁴⁵. В числе таких традиций – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, неременная дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещённой жизни.

⁴² Карпов А.О. Парадигмально-дифференцированная система образования // Педагогика. М., 2014. № 3. С. 35–37.

⁴³ Карпов А.О. Метод научных исследований vs метод проектов // Педагогика. М., 2012. № 7. С. 20, 21.

⁴⁴ Карпов А.О. Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний // Общество и экономика. М., 2013. № 11–12. С. 9–13.

⁴⁵ Карпов А.О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб.: Алетейя, 2013. С. 43–50.

Выделение исследовательского обучения в отдельную образовательную область связано не только с его дидактической спецификой. Определяющей является та социальная роль, которую играет исследовательское образование в движении современной культуры, всё более артикулирующей себя в качестве культуры производящих знаний. Общество, «работающее» на знаниях, равно как и культура, в которой развивается это общество, опираются на познавательные способности творческой личности. Инструментами роста такого общества, роста материального и духовного, становятся профессии когнитивного типа, имеющие большой объём креативной деятельности в сферах, связанных с наукой. В роли культурно производящей основы общества знаний, выступает образование, которое воспитывает способных к научному поиску молодых людей, т.е. исследовательское образование⁴⁶.

В исследовательском образовании познавательное отношение «технологизируется» относительно способности к продуктивному вторжению научного знания в реальность. Учебный технологизм становится метапонятием, за которым стоят: а) сложная инструментально-временная структура взаимосвязанных познавательных методов и методик обучения, основанная на учебной операционализации научных исследований; б) комплекс открытых научно-познавательных проблем, разрабатываемых на разных этапах обучения; в) специфичные конфигурации творческой и дискурсивной сторон учебного познавательного акта, динамика социокогнитивного роста и проблемно-познавательные траектории личности; г) образовательная инфраструктура и «производящие» знание коллективы. Здесь учебный технологизм становится научно-инновационным.

Эпистема современного исследовательского образования перенимает принципы античного *techne*, которые получают в ней следующее современное прочтение.

1) Исследовательское обучение переносит дисциплинарные знания в мир реальных вещей, который накладывает на них условие

аутентичности, а значит, познание становится на путь следования истине.

2) Происходит технологизация полученных знаний, т.е. они становятся способными осуществляться как деятельность в специализированных контекстах и придавать социокультурно-объективирующий смысл учебным практикам, и, кроме того, эмпирическая деятельность обретает своё теоретическое обоснование.

3) Познание получает своё оправдание в ценностном измерении и как продуктивная деятельность, создающая полезные для мира «вещи», и как внутренний, творящий себя рост личности.

4) Учение становится творчеством в смысле генерации новых знаний и включения их в реальность, т.е. инновационным актом для познающего субъекта.

Исходя из современного прочтения принципов античного *techne*, может быть раскрыт принцип научно-инновационного технологизма в образовании⁴⁷. Этот принцип определяет способ бытия систем исследовательского образования, т.е. то, что позволяет этим эпистемически сложным структурам быть в условиях, когда знание вступает в роль основного производящего актива общества. Этот принцип предписывает знанию деятельностную связь с областями профессионального использования, его инновационную активность в смысле генерации новых знаний и социокультурную ценность под углом зрения общественных и личных интересов обучающегося. Относительно учебного познания принцип научно-инновационного технологизма устанавливает приоритетность методов, свойственных научному поиску, в частности, ставит задачу операционализации научных исследований в качестве методик обучения. Он опирается на генеративную дидактику, которая определяет способ обучения, имеющий целью творческую продуктивность личности в отношении к знанию, иначе говоря, компетентность в создании знаний. Отсюда принцип научно-инновационного технологизма указывает на особое в познавательной функции но-

⁴⁶ Карпов А.О. Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2012. Т. 82. № 2. С. 148, 149.

⁴⁷ Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 11. С. 93–95.

вых учебных сообществ, которое есть способность творческой личности открывать истину посредством внерационального, трансцендирующего мыслительного акта. И такое качество познавательного метода становится доминирующим в исследовательском образовании, эпистемические объекты которого являются ненаблюдаемыми сущностями и могут быть поняты лишь посредством интуитивных моделей⁴⁸.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нашей глубинной интенцией, укоренённой в осмыслении античности, является мышление сущности образования как *возделывания человечности*, как становление человека, исходящего из духовной культуры человечности. Возделывание человечности в конкретных культурно-исторических условиях способно удержать существо человеческого в индивиде и вывести его за пределы социально приспособленческого состояния. Отсюда образование способно сегодня стать *человеческим* источником становления общества, которое мыслит себя как общество знаний.

Сосредоточенность на человеческой сущности, однако, не мешает образованию иметь разные онтологические и эпистемические основания даже в одном культурном времени, поскольку сама по себе человеческая сущность преломляется в социальных и культурных пониманиях по-разному, и, соответственно, подходы к ней имеют в своей основе разные принципы. Отсюда, например, происходит разделение понимания образования в либеральном и инструментальном ключах. В то же время и либеральная, и инструментальная доктрины видятся по-своему из разных социальных и культурных локализаций.

Вхождение в состояние человечности через образование протекает в условиях культурной историчности, обусловлено ими и осмысливается через них. Творческое мышление человека становится сегодня определяющим фактором развития общества. В та-

⁴⁸ Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня / Пер. с англ. Д.Г. Лахути // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. № 1. С. 43.

ком ракурсе видения в современном образовании как никогда велик дефицит человечности. Иначе говоря, то состояние, в которое введено образование, отказывает становящемуся индивиду в обретении и развитии человеческих качеств, созвучных культурному движению, в которое вовлечено общество. Вследствие чего образование теряет свою сущность, становится не-образованием, тем, что общество не может мыслить как образование, мыслить в тех социальных, культурных и эпистемических формах, которые присущи образованию как таковому.

Трансформация техногенной цивилизации связана с «поворотом к духовности»⁴⁹, с «духовными способностями», которые противостоят утилитарным ценностям рационального мышления нравственным значением поступка⁵⁰, с *самоизменением* логики духовного развития⁵¹. Дух суть решимость к сущности бытия⁵². А образование и истина в греческом понимании сливаются в сущностном единстве⁵³.

Образование меняется вместе с изменяющимся обществом. Вместе с тем на нём основывается развитие самого общества, его социальные, политические и экономические стратегии. Отсюда исходят требования к образованию, которое должно выдерживать темпы быстро развивающегося общества и выстраивать для этого системные связи с другими сферами деятельности. В таком взаимодействии рождаются образовательные инновации, которые фокусируют на себе внимание образовательных коллективов, власти и общества. Однако за этими инновациями всегда стоит образование как таковое, составляющее культурное ядро жизни общества с его непреходящими ценностями, традициями, педагогическим опытом и устремлённостью в воспитание и удержание своего человеческого начала. Именно это культурное ядро, помещённое в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь. □

⁴⁹ Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 35.

⁵⁰ Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 1999. С. 168, 160.

⁵¹ Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. С. 80.

⁵² Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / Пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: Гнозис, 1993. С. 226.

⁵³ Хайдеггер М. Учение Платона об истине. С. 351.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агацци Э. Переосмысление философии науки сегодня / Пер. с англ. Д.Г. Лахути // Вопросы философии. М.: Наука, 2009. № 1. С. 40–52.
2. Адорно Т.В. Эстетическая теория / Пер. с нем. А.В. Дранова. М.: Республика, 2001. – 527 с.
3. Аристотель. Метафизика / Пер. с древнегреч. А.В. Кубицкого, М.И. Иткина // Аристотель: В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 63–367.
4. Аристотель. Никомахова этика / Пер. с древнегреч. Н.В. Брагинской // Аристотель: В 4-х т. Т. 4. – М.: Мысль. – С. 53–293.
5. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Полит-издат, 1975. 400 с.
6. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / Пер. с франц. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
7. URL:<http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskikh-delenij> (дата обращения 06.05.2012).
8. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. Репринт 5-го издания 1899 г. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2006. – 1371 с.
9. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 1976. 1096 с.
10. Карпов А.О. Метод научных исследований vs метод проектов // Педагогика. М., 2012. № 7. С. 14–25.
11. Карпов А.О. Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. М.: Наука, 2012. Т. 82. № 2. С. 146–152.
12. Карпов А.О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб.: Алетейя, 2013. – 260 с.
13. Карпов А.О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. М.: Наука, 2013. № 9. С. 31–42.
14. Карпов А.О. Парадигмально-дифференцированная система образования // Педагогика. М., 2014. № 3. С. 28–37.
15. Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2004. № 11. С. 89–102.
16. Карпов А.О. Социальная и экзистенциальная онтологизация образования // Вопросы философии. М.: Наука, 2015. № 1. С. 3–13.
17. Карпов А.О. Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний // Общество и экономика. М., 2013. № 11–12. С. 5–20.
18. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Пер. с древнегреч. С.И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. – С. 29–167.
20. Ксенофонт. Домострой / Пер. с древнегреч. С.И. Соболевского // Ксенофонт. Сократические сочинения. Киропедия. С. 220–280.
21. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
22. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. Т. 3. М.: Искусство, 1974. 599 с.
23. Платон. Горгий / Пер. с древнегреч. С.П. Маркиша // Платон: В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 477–574.
24. Платон. Государство / Пер. с древнегреч. А.Н. Егунова // Платон: В 4-х т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 79–420.
25. Платон. Евтидем / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман–Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 158–202.
26. Платон. Законы / Пер. с древнегреч. А.Н. Егунова // Платон: В 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1994. С. 71–437.
27. Платон. Политик / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман–Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1994. С. 3–70.
28. Платон. Протагор / Пер. с древнегреч. Вл.С. Соловьева // Платон. Собрание сочи-

- нений в четырех томах. – Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – С. 418–476.
29. Платон. Филеб / Пер. с древнегреч. Н.В. Самсонова // Платон: В 4-х т. Т. 3. С. 7–78.
30. Платон. Хармид / Пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман–Топштейн // Платон: В 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1990. С. 341–371.
31. Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. – 423 с.
32. Соболевский С.И. Примечания к «Воспоминаниям о Сократе» // Ксенофонт. Сократические сочинения. Кириопедия. М.: АСТ; Ладомир, 2003. С. 281–324.
33. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления / пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 63–176.
34. Хайдеггер М. Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / Пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 238–253.
35. Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: Гнозис, 1993. С. 222–231.
36. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / пер. с нем. В.В. Бибихина. М.: Республика, 1993. С. 345–360.
37. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М.: Логос, 1999. 200 с.
38. Parry R. Episteme and Techne // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / ed. by Edward N. Zalta. 2008.
39. URL: [http:// plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/](http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/) (дата обращения 02.06.2011).