

АНТИЧНАЯ ОНТОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ

А. О. Карпов (Москва)

Статья посвящена исследованию онтологического уровня феномена «образование», который формирует перспективы развития и культурное ядро жизни общества. В качестве предпосылки исследования взяты положения М. Хайдеггера относительно онтологических оснований современного образования и связи его осмысления с древнегреческой мыслью. На основе анализа античной эпистемы деятельности (то есть системы представлений о формах и способах использования знания) эксплицированы принципы, определяющие онтологический горизонт развития современного образования. Указана область мультисекторальной системы образования, которая сегодня становится приемником и носителем этих принципов.

Методологической основой проведенной научной работы является герменевтическое исследование первоисточников античности – произведений Ксенофонта, Платона, Аристотеля, результаты которого проецируются на современную образовательную ситуацию. В качестве онтологических компонент такой проекции выступают принципы античного τέχνη (лат. techne): 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 techne показаны возможности расширенного понимания технологизации обучения и познания. Рассмотрена перспектива развития парадигмально-дифференцированной системы современного образования как места порождения когнитивно-культурного разнообразия. Дана характеристика деятельностной эпистемы локуса исследовательского образования, начальные идеи которой были сформулированы в трудах И. Канта, В. Гумбольдта, К. Ясперса.

Показано, что в исследовательском образовании 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 конфигура-

© Карпов А. О., 2016

Карпов Александр Олегович – ведущий научный сотрудник, начальник отдела, кандидат физико-математических наук, Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана.

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

Karpov Aleksandr O. – Leading researcher, Head of the department, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Bauman Moscow State Technical University.

ции творческой и дискурсивной сторон учебного познавательного акта, динамика социокогнитивного роста и проблемно-познавательные траектории личности; 2) образовательная инфраструктура и «производящие» знание коллективы. Здесь учебный технологизм становится научно-инновационным. При этом эпистема исследовательского образования характеризуется через принципы античного *techne* следующим образом: 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, то есть они становятся способными осуществляться как деятельность в специализированных контекстах и придавать социокультурно объективирующий смысл учебным практикам, и, кроме того, эмпирическая деятельность обретает свое теоретическое обоснование; 3) познание получает свое 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, то есть инновационным актом для познающего субъекта.

Ключевые слова: образование, античность, современность, развитие, эпистема деятельности, исследовательское обучение.

ANTIQUE ONTOLOGY IN EDUCATION FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY

A. O. Karpov (Moscow)

The article is devoted to the ontological level of the phenomenon of "education" that generates the development prospects and a cultural core of the society life. As a prerequisite for the research, M. Heidegger's propositions have been taken regarding the ontological grounds of modern education and the association of its understanding with the Greek thought. Based on the analysis of the ancient episteme of activity (i.e., the system of ideas about forms and ways of knowledge usage), the principles are explicated, which define the ontological horizon of modern education development. The area of multi-sector system of education is shown, which is becoming today a recipient and bearer of these principles.

The methodological basis of the conducted research is the hermeneutic study of primary sources of antiquity: the writings by Xenophon, Plato, and Aristotle, the results of which are projected onto the modern educational situation. The principles of the antique τέχνη (techne, Latin) are used as ontological components of this projection: correlation of knowledge with the world of real objects, combination of theoretical understanding of arts with practice, value mediation of activities through the attitude to truth, creativity of activities. Based on the analysis of the antique techne concept, the opportunities are revealed of the advanced understanding of the teaching and cognition technologization. The prospects of the development of a paradigmatically-differentiated system of modern education as a location of the cognitive-cultural diversity generation are considered. The characteristic of the activity episteme of a research education locus is

given, the initial ideas of which were articulated in the writings of I. Kant, W. Humboldt, K. Jaspers.

It is shown that in research education, the academic technologism becomes a meta-notion, which relies on: a) a complex instrumental-temporal structure of interrelated cognitive methods and techniques of teaching based on academic operationalization of research; b) a complex of open science-cognitive problems developed at different stages of learning; c) specific configurations of creative and discursive sides of an educational cognitive action, dynamics of socio-cognitive growth and problem-cognitive personality trajectories; d) an educational infrastructure and collectives «producing» knowledge. Here the academic technologism becomes scientific-innovational. With this, the episteme of research education is characterized through the principles of ancient *techné*, as follows: 1) research education transfers disciplinary knowledge into the world of real objects, which imposes on them the condition of authenticity, which means that cognition takes the road of truth; 2) technologization of acquired knowledge occurs, i.e. the knowledge becomes able to be implemented as an activity in specialized contexts and to impart the sociocultural objectifying sense to educational practices, and in addition, the empirical activity acquires its theory; 3) cognition gets its justification in the value dimension, both as a productive activity producing «things» useful for the world and as an internal, creative personality growth; 4) education turns into creativity in the sense of generating new knowledge and its integrating into reality, i.e. it becomes an act of innovation for a cognizing subject.

Keywords: education, antiquity, present time, development, episteme of activity, research education.

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 диссусным характером мышления является частью жизни современных образовательных сообществ. Отсюда на первый план теоретической работы выходит социально-онтологическая проблематика, внутри которой ведется поиск способа прояснить сложно дифференцированное настоящее и неясно простиупающее будущее.

В начале времени постмодерна М. Хайдеггер весьма недвусмысленным образом ставит проблему онтологических оснований образования. Он говорит, что «век образования идет к концу», то есть к концу устремлено образование в его классическом понимании, как то, что формирует человека по образцу и основывается на предписании. Дело идет к эпохе образования, в котором человек должен осмысливать себя сам. В образовании осмысление «выводит нас на путь к месту нашего пребывания» [1, с. 252].

Под углом зрения того, что Платон называет παιδεία¹, такое образование перемещает человека «в место его существа, приучая к нему» [1, с. 350]. Таким образом, в постклассическом образовании речь идет о мышлении как месте социальной и экзистенциальной ответственности человека; о мышлении, которое открывает «двери к существу всех вещей и судеб» [1, с. 252]. 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 ее волей к знанию, по словам Хайдеггера, коренится в греческой мысли. Осмысление современности способно обрести почву через диалог с древнегреческими мыслителями, наследие которых и сегодня «в такой мере настоящее, что его существо, для него самого пока закрытое, повсеместно дожидается нашего внимания и задевает нас» [1, с. 240, 239].

В «Европейском нигилизме» Хайдеггер говорит, что в порядке вещей, если «человек с улицы» полагает, будто дизельный двигатель существует потому, что Дизель изобрел его. Между тем «такая вещь как дизельный двигатель имеет свое решающее, все на себе несущее основание в том, что некогда философами были особо помыслены и продуманы категории “природы”, допускающей машинно-техническое освоение» [1, с. 63–176]. Перефразируя Хайдеггера, можно сказать, что современное научное образование имеет свое решающее, все на себе несущее основание в том, что некогда философами были особо помыслены и продуманы категории *episteme* и *techne*² [2, с. 507, 1240; 3, с. 1000], задающие высокий горизонт познавательной деятельности.

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

¹ Παιδεία (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 (греч. καλοκαγαθία) – нравственное совершенство, все хорошее и прекрасное (гармония личности), добропорядочность, правдивость, честность, благородство. Связано также с понятием «арете» (греч. ἀρετή) – добродетель, вообще совершенство, достоинство (физическое и нравственное) [2, с. 193, 657, 920].

² Ἐπιστήμη (греч.) – знание, умение, наука; *episteme* (лат.). Τέχνη (греч.) – искусство, ремесло, наука; *techne* (лат.). *Technicus* (лат.) – мастер, специалист.

лектуальным путем, и в то же время знание активное, сближается с особым рода *techne*, построенного 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 бытия [4, с. 33–35]. 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 других измерениях. Отсюда намечается путь к исследованию основополагающих систем и онтологически предельной дескрипции социокультурного феномена, за которые «ответственны» два других его сущностных пространства [5, с. 6, 7]. Б. И. Пружинин отмечает, что проблемы образования и науки как культурных феноменов «укоренены в истории и не могут быть осмыслены без исторической рефлексии» [6, с. 14, 15].

Цель нашей статьи – дать анализ античной эпистемы деятельности (то есть 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).

***Techne* как деятельностьная эпистема**

Онтологический горизонт современного образования может быть осмыслен через понятие античного τέχνη (лат. *techne* («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 преодоление навязываемых познавательных клише и противодействие наступлению той ужасной реальности, в которой, по словам Т. Адорно, «овеществление отношений между людьми проникнет в любой опыт и буквально станет абсолют» [7, с. 100].

Полисемия древнегреческого понятия τέχνη внутренне несет ярко выраженный концентрированный образ, репрезентирующий способ человека воплотить себя в своей судьбе; способ, идущий от практик искусства, ремесла и науки. Агент судьбы суть τέχνητις – ремесленник, художник, техник, но в то же время знаток и мастер. На поэтическом языке τέχνασμα есть его искусно сделанное, в то же время оно – τέχνητός – искусством выдуманное или τέχνικός – с искусством сделанное, то есть оно и искусственное, и художественное, и труд, и красота [2, с. 1240]. Как знание, соединенное 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, зарабатывать денег и искусство живописи, измерение земли и движения планет, политику, колдовство и пророчества.

Ремесло в античной Греции – занятие, недостойное свободного человека, гражданина. В Афинах таковым считался оплачиваемый труд. Предосудительным было заниматься не только «физическим» ремеслом, но и художественным искусством и умственным трудом, когда он предполагал торговлю мудростью [8, с. 289]. В «Домострое» Ксенофонта упоминается, что «...занятие так называемыми ремеслами зазорно и, естественно, пользуется очень дурной славой в городах» (4; 2) [8, с. 220–280]. Ремесло суть нелиберальное занятие, тогда как земледелие, по мнению Сократа, является самым лучшим занятием для человека совершенного, поскольку те, кто обрабатывает землю, настроены и способны защищать государство, тогда как ремесленники нет (6; 5–10). «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 в «Воспоминаниях о Сократе» [8, с. 29–167]. Нет пользы свободному человеку «в изучении геометрии доходить до трудно понимаемых чертежей», так как 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 в том, чтобы изучать планеты и блуждающие звезды и «мучиться над исследованиями их расстояния от земли, времени и причин их образования» (IV; 7; 2, 3).

А. Ф. Лосев пишет, что Платон различает два типа познания, которые он обозначает терминами «gignōscein» и «epistasthai»: первое ведет к приобретению пассивного знания – gnōsis; второе – к приобретению искусства – techne, то есть к знанию того, как что-то делать [9, с. 355, 356]. Между общим понятием «активное знание», которое выражается словом ἐπιστήμη (лат. *epis-*

teme (эпистема)), и его операционным присутствием в виде τέχνη античность создает напряженное смысловое взаимодействие. Р. Пэрри в Стенфордской философской энциклопедии отмечает тесную положительную связь между *episteme* и *techne*, а также их фундаментальный контраст [10].

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 приобретенными учением» (III; 1; 6, 7). В свою очередь эпистема указывает на вид теоретических компонентов *techne*. В «Хармиде» Платона эпистема лечения определяется как «знание того, что́ дает здоровье» (165c) [11, с. 341–371]. В его «Евтидеме» отмечается, что «наука дает людям... мастерство в любом приобретении и деле»: в работе по дереву руководствуются плотницким знанием, при производстве утвари – своей наукой (281b, a) [11, с. 158–202]. В «Никомаховой этике» Аристотеля говорится, что «быть искусным – значит разуметь (*theōreîn*), как возникает нечто из вещей, могущих быть и не быть» (1140a10) [12, с. 53–293]. Отсюда античное *techne* предстает как инструментально организованный вид знания; при этом теоретичность является его генетической особенностью.

Techne как искусство должно быть способно «разумно определить природе того, что само же предлагает... назвать причины своих действий». Неразумное дело нельзя назвать искусством (Горгий, 465a) [11, с. 477–574]. Настоящий врач, то есть врач искусный, должен быть способен дать своим пациентам *отчет* в их болезни; «он *исследует* начало и природу их болезней» (Законы, 720c,d; курсив мой), поскольку врачевание теоретически «постигло и природу того, что оно лечит, и причину собственных действий» (Горгий, 501a) [13, с. 71–437]. *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 путем наблюдения, опыта и указаний своих господ»; он опирается только на эмпирию и не способен объяснить, что производят его действия (Законы, 720a,b,c).

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» (Горгий, 501a). 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» (501b)1. В последних «человек служит одному удовольствию, совсем не различая меж лучшим и худшим» (501c).

В «Политике» Платон фактически отождествляет *episteme* и *techne* при анализе двух видов знания: практического и познавательного (теоретического). К практическому знанию относятся строительные искусства и ремесла вообще, которые «обладают знанием, как бы выросшим 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» (Политик, 258e,d) [13, с. 3–70]. К теоретическим искусствам относятся управление государством и домашним хозяйством, творчество зодчего, когда они вносят в *techne* знание, а не ручной труд (Политик, 259c-e).

При всей условности такой классификации (геометрия имеет практические последствия, а поварское искусство – не только рецептурно) следует особо отметить два преобразующих *techne* принципа – это «знания, выросшие в дела» (технологизация знания) и «дела, включающие в себя знание» (теоретизация практики). «Знания, выросшие 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» [10].

Теоретическая часть *techne* как искусства явно испытывает больше симпатии в античные времена, нежели эмпирическая компонента. «Опыт есть знание единичного, а искусство – знание общего», – пишет в «Метафизике» Аристотель. Конечно, «кто обладает отвлеченным знанием, а опыта не имеет и познает общее, но содержащегося в нем единичного не знает, ...часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное. Но все 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», то есть знают «почему», а не «что» (Метафизика, 981a15–20) [14, с. 63–367]. И далее: «...искусство в большей мере знание, нежели опыт, ибо владеющие искусством способны научить, а имеющие опыт не способны» (Метафизика, 981b5). Однако Платон все же говорит, что двоякий способ несравненно лучше. Врач, равно как и учитель гимнастики, должен и *предписывать*, и *объяснять* (Законы, 720d,e).

Следовательно, античное *techne* есть деятельностьная эпистема (то есть система представлений о формах и способах использования знаний), которая ориентирована на высокие ценности, теоретизирована и техноло-

¹ См. также (464c): «...постоянно пекутся о высшем благе».

гизирована; в последнем своем качестве она осуществляет себя не только как отдельный результат. Продуктивное отношение *techne* также этизировано, поскольку нравственно применять полученные знания и извлекать из них пользу (Воспоминания о Сократе; II; 7; 8). Знание должно быть усердием положено в действие, в этом успех и земледельца, и полководца, говорит Сократ в «Домострое» Ксенофонта (XX, 5–10).

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 (Горгий, 503e, 504a). Все они имитируют парадигмы вещей и в то же время сообщают знание форм. Формы Аристотеля, которые «суть бытия каждой вещи и ее первосущность», находятся на верхнем уровне бытия, в метафизической «душе»; они «копируются» посредством искусства в операционные сферы человеческого существования (Метафизика, 1032a30-1032b). Созданные *techne* вещи «служат лишь образным выражением того, что можно видеть не иначе как мысленным взором» [15, с. 79–420]. Это тот вид умопостигаемого, в стремлении к которому душа не восходит к его началу, это то, «что изучают при помощи геометрии и родственных ей предметов» (510e-511b). В «Протагоре» он заметит: «искусство измерять выясняет истину» (356d,e) [11, с. 418–476]. Таким образом, *techne* как знание форм, в которые могут облечься предметы, соотносено с истиной; 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 (Никомахова этика, 1140a1-15). Следовательно, *techne* не просто рационализованная деятельность, понимающая, что делается, как делается и почему, а *творчество* духа, нащупывающего истину. Объем понятия *techne* содержит широкий диапазон значений познавательного отношения в его способности инструментализировать и объективировать реальность.

Проведенный 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 приемы оформления истины, становится инструментом ее 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 созидающее 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 деятельностной эпистемы, о котором говорит «Филеб» Платона: «...но следует ли допустить, что одна сторона нашего знания, обращенная на науки – творческая, другая же – воспитательная и образовательная» (55d) [15, с. 7–78]. Отсюда в арсенал значений образовательного *techne* включается и творческая продуктивность обучаемого, и воспитующее действие обучающего. Очевидно, что античное *techne*, будучи спроецированным на способ бытия учебных сообществ, способно предъяснить в разные исторические времена особые «технологизации» познавательного отношения. Здесь присутствует и голая эмпирия, и рутина учебных упражнений, и предметный формализм; но здесь также – творчество, научный опыт, вещи искусства и немецкий *Bildung*. Так, П. Бурдьё сегодня рассматривает «некартезианскую педагогику» как ориентированную на передачу *искусств*, составляющих практически и теоретически насыщенные способы говорить и делать. Такая педагогика, называемая им «исследовательской», направлена на «создание габитусов изобретательства, творчества, свободы» [16, с. 8–31].

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 объем значений этих терминов, но лишь как единичный элемент. Их семантическая доминанта есть рассмотрение учебных практик под углом зрения познавательно-оснащенного вторжения в реаль-

ность. 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 в чем-то одном, либо в эпистемическом комплексе, включающем разное. Так, в ней может присутствовать в качестве доминирующего начала лишь инструментальная часть познания – метод, его оснащенность и операциональность. Примером служит трансляция «предметных» знаний в дискурсивной форме, приемы 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 социальном, 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 проявляется в том, что принципы античного *techne* определяют метауровень 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, четвертые занимаются образовательной коммерцией и функционируют в виде 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 образования [17, с. 35–37].

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 эпистемологии деятельности.

Особую часть парадигмально-дифференцированной системы современного образования составляет исследовательское образование. Оно базируется на системе обучения, которая использует методы познания, свойственные научному поиску [18, с. 20, 21], и ориентируется на когнитивно-ролевую структуру общества, которая формируется при движении к обществу знаний [19, с. 9–13]. Локус исследовательского образования становится преемником традиций классического научного образования в их отношении к истине и ее познанию, идеи которых сформулированы И. Кантом, В. Гумбольдтом, К. Ясперсом [20, с. 43–50]. В числе таких традиций – отношение к исследованию и образованию как к поиску истины, непреходящая дидактическая связь исследования и образования, научный этос и духовные основы просвещенной жизни.

Выделение исследовательского обучения в отдельную образовательную область связано не только с его дидактической спецификой. Определяющим является та социальная роль, которую играет исследовательское образование в движении современной культуры, все 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 объем креативной деятельности в сферах, связанных с наукой. В роли культурно производящей основы общества знаний, выступает образование, которое воспитывает способных к научному поиску молодых людей, то есть исследовательское образование [21, с. 148, 149].

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, ди-

намика 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, то есть они становятся способными осуществляться как деятельность в специализированных контекстах и придавать социокультурно объективирующий смысл учебным практикам, кроме того, эмпирическая деятельность обретает свое теоретическое обоснование;

3) познание получает свое 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, то есть инновационным актом для познающего субъекта.

Исходя из современного прочтения принципов античного *techne*, может быть раскрыт принцип научно-инновационного технологизма в образовании [22, с. 93–95]. Этот принцип определяет способ бытия систем исследовательского образования, то есть 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 новых 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 моделей [23, с. 43].

Заключение

Нашей глубинной интенцией, укорененной в осмыслении античности, является мышление сущности образования как *возделывание 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 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 осмысляется через них. Творческое мышление человека становится сегодня определяющим фактором развития общества. В таком 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» [24, с. 35], с «духовными способностями», которые противостоят утилитарным ценностям рационального мышления нравственным значением поступка [25, с. 168, 160], с *самоизменением* логики духовного развития [26, с. 80]. Дух суть решимость к сущности бытия [27, с. 226]. А образование и истина в греческом понимании сливаются в сущностном единстве [1, с. 351].

Образование меняется вместе с изменяющимся обществом. Вместе с тем на нем 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 себя 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 устремленностью в воспитание и удержание своего человеческого начала. Именно это культурное ядро, помещенное в центр инновации, способно дать ей долгую и плодотворную жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Хайдеггер М.** Наука и осмысление // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / пер. с нем. В. В. Бибихина. – М., 1993. – С. 238–253.
2. **Вейсман А. Д.** Греческо-русский словарь. Репринт V-го издания 1899 г. – М., 2006. – 1371 с.
3. **Дворецкий И. Х.** Латинско-русский словарь. – М. 1976. – 1096 с.
4. **Карпов А. О.** Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. – 2013. – № 9. – С. 31–42.
5. **Карпов А. О.** Социальная и экзистенциальная онтологизации образования // Вопросы философии. – 2015. – № 1. – С. 3–13.
6. **Пружинин Б. И.** Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. – М., 2009. – 423 с.
7. **Адорно Т. В.** Эстетическая теория / пер. с нем. А. В. Дранова. – М., 2001. – 527 с.
8. **Ксенофонт.** Сократические сочинения. Киропедия. – М., 2003. – С. 29–167.
9. **Лосев А. Ф.** История античной эстетики. Высокая классика. – М., 1974. – Т. 3. – 599 с.
10. **Ragú R.** Episteme and Techne // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / Ed. by Edward N. Zalta. 2008. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/> (дата обращения: 02.06.2011).
11. **Платон.** Собрание сочинений в четырех томах. – М., 1990. – Т. 1. – С. 341–371.
12. **Аристотель.** Сочинения в четырех томах. – М., 1976. – Т. 4. – С. 53–293.
13. **Платон.** Собрание сочинений в четырех томах. – М., 1994. – Т. 4. – С. 71–437.
14. **Аристотель.** Сочинения в четырех томах. – М., 1976. – Т. 1. – С. 63–367.
15. **Платон.** Собрание сочинений в четырех томах. – М., 1994. – Т. 3. – С. 79–420.
16. **Бурдые П.** Университетская докса и творчество: против схоластических делений / пер. с франц. Н. А. Шматко. – М., 1996. – С. 8–31. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholastiches-kich-delenij> (дата обращения: 06.05.2012)..
17. **Карпов А. О.** Парадигмально-дифференцированная система образования // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 35–37.
18. **Карпов А. О.** Метод научных исследований vs метод проектов // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 14–25.
19. **Карпов А. О.** Социокогнитивная структура и образование в обществе знаний // Общество и экономика. – 2013. – № 11–12. – С. 9–13.

20. **Карпов А. О.** Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. – СПб., 2013. – 260 с.
21. **Карпов А. О.** Образование в обществе знаний: исследовательская модель // Вестник Российской академии наук. – 2012. – Т. 82, № 2. – С. 146–152.
22. **Карпов А. О.** Принципы научного образования // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89–102.
23. **Агацци Э.** Переосмысление философии науки сегодня / пер. с англ. Д. Г. Лахути // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 40–52.
24. **Лекгорский В. А.** Эпистемология классическая и неклассическая. – М., 2001. – 256 с.
25. **Шадриков В. Д.** Происхождение человечности. – М., 1999. – 200 с.
26. **Библиер В. С.** Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). – М., 1975. – 400 с.
27. **Хайдеггер М.** Самоутверждение немецкого университета // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет / пер. с нем. А. В. Михайлова. – М., 1993. – С. 222–231.

REFERENCES

1. **Heidegger M.** Science and Reflection. – Heidegger M. Vremya I bytie: stat'i i vystupleniya. – Tr. from German by V. V. Bibikhin. – Moscow, 1993. – P. 238–253.
2. **Weisman A. D.** Greek-Russian Dictionary. Reprint of the 5th Edition of 1899. – Moscow, 2006. – 1371 p.
3. **Dvoretzky I. H.** Latin-Russian Dictionary. – Moscow, 1976. – 1096 p.
4. **Карпов А. О.** Ontologization, «ontologization» and education. – Voprosy Filosofii. – 2013. – No. 9. – P. 31–42.
5. **Карпов А. О.** Social and existential ontology of education. – Voprosy Filosofii. – 2015. – No. 1. – P. 3–13.
6. **Pruginin B. I.** Ratio serviens? The contours of the cultural-historical epistemology. – Moscow, 2009. – 423 p.
7. **Adorno T. W.** Aesthetic Theory. – Tr. from German by A. V. Dranov. – Moscow, 2001. – 527 p.
8. **Xenophon.** Works of Socrates. Khiropeia. – Moscow, 2003. – P. 29–167.
9. **Losev A. F.** History of ancient aesthetics. High classic. – Moscow, 1974. – Vol. 3. – 599 p.
10. **Parry R.** Episteme and Techne. – The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – Ed. by Edward N. Zalta. – 2008. – [Electronic resource]. – URL: <http://plato.stanford.edu/entries/episteme-techne/> (date of access: 02.06.2011).
11. **Plato.** Coll. Works in 4 vol. – Moscow, 1990. – Vol. 1. – P. 341–371.
12. **Aristotle.** Works in 4 vol. – 1976. – Vol. 4. – P. 53–293.
13. **Plato.** Works in 4 vol. – Moscow, 1994. – Vol. 4. – P. 71–437.
14. **Aristotle.** Works in 4 vol. – 1976. – Vol. 1. – P. 63–367.
15. **Plato.** Coll. Works in 4 vol. – Moscow, 1994. – Vol. 3. – P. 79–420.
16. **Bourdieu P.** University doxa and creativity: against scholastic divisions. – Tr. from French by N. A. Shmatko. – Moscow, 1996. – P. 8–31. – [Electronic resource]. – URL: <http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-scholasticheskikh-delenij> (date of access: 06.05.2012).
17. **Карпов А. О.** Paradigmatically-differentiated system of education. – Pedagogika. – 2014. – No. 3. – P. 35–37.
18. **Карпов А. О.** Method of scientific research vs method of projects. – Pedagogika. – 2012. – No. 7. – P. 14–25.
19. **Карпов А. О.** Sociocognitive structure and education in the knowledge society. – Obschestvo i ekonomika. – 2013. – No. 11–12. – P. 9–13.
20. **Карпов А. О.** Educational institution, power and society in the age of knowledge culture growth. – St. Petersburg, 2013. – 260 p.

21. **Karpov A. O.** Education in the knowledge society: research model. – Vestnik Rossijskoj akademii nauk.– 2012. – Vol. 82, no. 2. – P. 146–152.
22. **Karpov A. O.** Principles of research education. – Voprosy Filosofii. – 2004. – No. 11. – P. 89–102.
23. **Agazzi E.** Rethinking philosophy of science today. – Tr. from Eng. by D. G. Lakhuti. – Voprosy Filosofii. – 2009. – No. 1. – P. 40–52.
24. **Lektorsky V. A.** Classical and non-classical epistemology. – Moscow, 2001. – 256 p.
25. **Shadrikov V. D.** The origin of humanity. – Moscow, 1999. – 200 p.
26. **Bibler V. S.** Thinking as creativity. (Introduction into the logic of mental dialogue). – Moscow, 1975. – 400 p.
27. **Heidegger M.** The self-assertion of the German University. – Heidegger M. Raboty I razmyshlenia raznykh let. – Tr. from German by A. V. Mikhailov. – Moscow, 1993. – P. 222–231.

Принята редакцией: 12.11.2015