

---

---

## Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход

© 2021 г. А.О. Карпов

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

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

Поступила 30.04.2020

Образование будущего есть фундаментальный вопрос современности, определяющий горизонт мышления общества и об обществе. Общество знаний, играя роль горизонта, выводит существо вопроса к способности образования культивировать творческую функцию мышления. В статье на онтологическом уровне рассматривается проблема трансформации образования от репродуктивных к продуктивным формам работы со знанием (репродуктивно-продуктивный переход). Главенствующей репродуктивной моделью современного образования является классно-урочная (лекционно-семинарская) система. Дан анализ институализации классно-урочного образования в реформационный период XVI в. и определены ключевые дидактические и организационные принципы, заложенные Ф. Меланхтоном в его основу. Приведены аргументы, исключающие квалификацию в качестве гуманистов деятелей образования эпохи Реформации. Для объяснения процесса трансформации образования введено понятие эпистемической доминанты. Показано, что репродуктивно-продуктивный переход принадлежит сущности нашего времени. Устойчивость классно-урочной системы объяснена опорой на существенную часть образовательных универсалий, имеющих вневременной характер. На основе теории не-куновских парадигм показана связь репродуктивно-продуктивного перехода со сдвигом в онтологических основаниях феномена образования – формах, способах, функциях и генерализации его бытия.

**Ключевые слова:** эпистемология, онтология, общество знаний, Реформация, образование, репродуктивно-продуктивный переход, классно-урочная система, проблемно-познавательное образование.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-1-5-16

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

# Education of the Future: Reproductive-Productive Transition

© 2021 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 30.04.2020

Education of the future is a fundamental challenge of the present time that defines a horizon of thinking of society and about society. The knowledge society stepping into the role of a horizon brings the substance of the matter to the ability of education to cultivate the creative function of thinking. From the ontological point of view, this article deals with the problem of the education transformation from reproductive to productive forms of working with knowledge (the reproductive-productive transition). The prevailing reproductive model of modern education is a class-and-lesson (or lecture-seminar) system. Institutionalization of class-and-lesson education in the Reformation years in the XVI c. is analyzed, and key didactic and organizational principles laid down in its basis by Ph. Melancton are identified. Arguments are presented against qualification of educators in the age of Reformation as humanists. The concept of epistemic dominant is introduced for the purpose of explaining the education transformation process. It is shown that the reproductive-productive transition belongs to the essence of our time. The stability of the class-and-lesson system can be explained by resting on an essential part of educational universals that are timeless in nature. Based on the theory of non-Kuhn's paradigms, the relationship between the reproductive-productive transition and a shift in the ontological foundations of the education phenomenon as to its forms, ways, functions, and generalization of its being is shown.

**Keywords:** epistemology, ontology, knowledge society, Reformation, education, reproductive-productive transition, classroom-lesson system, problem-cognitive education.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-1-5-16

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

Вопрос о бытии необходим, но лишь как подлиннейшее служение господству сущности.

*Мартин Хайдеггер*

## Введение

Наше образовательное время отличает самоуверенное расхваливание своей посредственности. Оно догматично увязло в настоящем и беспочвенно умствует о грядущем, возводя звонкую фразу до уровня правящего образца. Забвение бытия образования – места фундаментальных основ, делает его не способным видеть и осуществлять в себе будущее. Образование будущего следует мыслить прежде всего в ракурсах онтологического измерения и изменения, открывающих сущностное знание, которым следует предвзвешивать всякую онтологизацию [Карпов 2013<sup>6</sup>, 33–35].

Современное образование имеет своей фундаментальной основой классно-урочную (лекционно-семинарскую) организацию обучения, которая была политически институализирована в XVI в. под руководством Филиппа Меланхтона и получила широкое распространение в реформационный период раннего Нового времени. Классно-урочная система стала господствующей организационно-дидактической моделью для школ индустриальной культуры и современности. За прошедшие пятьсот лет менялись формы бытия человеческого мира, но не образования.

В статье рассматривается вопрос об онтологической трансформации классно-урочного образования в русле радикальных эпистемических перемен, связанных со становлением общества знаний. Начать следует с истории его институализации, которая высветит то устоявшееся, что предстоит одолеть, и вместе с тем подаст пример своей серьезностью нашему впавшему в безвременность образовательному времени.

## Образовательная политика Реформации

Институализация классно-урочной системы как *унифицированной* модели образования берет начало в германских землях в условиях тектонического социально-культурного сдвига первой половины XVI в. Здесь эпоха раннего Нового времени – пора интенсивных экзистенциальных рефлексий, ставших Реформацией; протоиндустриального капитализма, формирующего рыночные экосистемы и разрушающего мораль Средневековья; новой методологии естественнонаучных исследований, мостящей дорогу предстоящим открытиям [Карпов 2016<sup>a</sup>, 937–939]. Модернизирующееся общество видит будущее еще в неясных чертах, но мыслит уже во внятной системе ценностей – иных ценностей.

Реформация обеспечила восстановление и увеличение числа городских и сельских школ, открытие школ для девочек и смешанных школ; причем сельских школ изначально было очень мало [Burkhardt 1879, 41]. Документы свидетельствуют, что уже в 1556 г. во всех крупных и средних городах Саксонии существовали латинские школы, а в провинциальных – одноклассные школы [Vollhardt 1899, X]. Саксонский школьный порядок 1580 г. требовал делать все возможное для развития немецких школ, то есть ведущим обучением на немецком языке [Robbins 1912, 114]. Наличие в каждом городе школы для девочек было принципиальной позицией Лютера [Luther 1970<sup>a</sup>, 89]. Реформация выработала лучшую методику преподавания своей эпохи. От учителей требовалось обучать детей письму, беглому чтению, счету, церковному пению, давать уроки в форме диалога или катехизиса, с применением наглядных примеров, воспитывать в учениках стремление к самостоятельной деятельности, подстраиваться под их сообразительность.

Реформаторы уделяли большое внимание подготовке и положению педагогического корпуса, поскольку «образование учителей на пороге Реформации было далеко от идеала». В Виттгенштайнском церковном уставе (1555) говорится, что «развитие успехов учеников зависит от грамотности и прилежания учителя». Образованные учителя, утверждает Брауншвейгский церковный устав (1528), «за три года могут обучить детей лучше, чем слабые преподаватели за двадцать». Школьный устав Гессена 1526 г. устанавливал необходимость обеспечить такой доход учителю, который «делает его независимым, чтобы он полностью мог посвятить себя своему призванию» [Mertz 1902, 405, 408, 361, 417]. Высокий статус учителя был закреплен в Нюрнбергском школьном уставе того же года, вероятно, написанном Меланхтоном, в котором их называли профессорами [Ordnung für die „obere Schule“... 1982, 9].

Образовательная программа, совмещающая христианскую теологию с гуманитарным знанием, играла роль эпистемологического движителя Реформации, преодолевающего невежество и нечестие Средневековья. Она ставила во главу угла овладение письменным и устным красноречием (грамматика, логика, риторика), которое стало необходимым условием для усвоения, распространения и утверждения новых религиозных идей. Она отвергала схоластические методы аргументации и черпала учебный

материал из греческой, латинской и еврейской классики [Melanchthon 1961, 30–33, 37–40]. Тем самым формировалось общее дискурсивное поле с ренессансным гуманизмом, ценности которого имели мало общего с духовной цензурой лютеранства.

### Утилитарный гуманизм как психотехнология Реформации

Полисемия, присущая термину «гуманизм», имеет в своей основе два значения, исторически присущих ему. На первое указывает слово «человеколюбие», то, что древние греки понимали как *φιλανθρωπία* (филантропия). Второе связано с гуманитарным образованием, с греческой *παιδεία* (пайдейя). Введение в оборот понятия «гуманизм» («humanismus») связывают с выходом в 1808 г. трактата Ф.И. Ниетхаммера «Спор между филантропинизмом и гуманизмом в теории воспитания и обучения нашего времени». В этом труде термин «гуманизм» используется для обозначения концепции всеобщего образования человека, фокусом которого является духовное развитие личности. Ниетхаммер предлагал реформировать школы на принципах гуманитарного образования (*humanitätsbildung*), опирающегося на литературную классику [Niethammer 1808, 6, 94, 81]. Объектом инвектив Ниетхаммера был филантропинизм (*philanthropinismus*) – педагогическое течение, возникшее в Германии в конце XVIII в. и основателем которого был И.Б. Базедов. Филантропинизм ставил во главу угла практические компетенции и непосредственные социальные потребности личности.

Ренессансный гуманизм, несмотря на свою филологическую подоплеку, тем не менее, выводил на фундаментальные проблемы, принадлежащие сфере его филантропического значения. В эпоху Реформации гуманизм как *полноценное* филантропическое и филологическое явление прекратил свое существование, хотя значительная часть специалистов идентифицирует ее деятелей как гуманистов. Это странно, поскольку Лютер был «способен учуять запах гуманистической крысы на большом расстоянии» [Faber 1998, 428]. *Речь шла о господстве над духовной жизнью.*

Г. Мерц весьма аргументированно показывает, что «среди представителей гуманизма и Реформации не было сомнений в том, что они все же придерживаются разных путей». Реформация привела к тому, что «людям стали не интересны “изящные искусства”, в центре внимания оказалось спасение души». Более того, «принципиальные различия между гуманизмом и Реформацией были слишком велики», и они «имели решающее значение для сферы воспитания и образования». Вследствие этих различий «немецкому гуманизму был нанесен смертельный удар», гуманистическое образование пришло в упадок, а сам гуманизм исчез в Германии, уступив место Реформации [Mertz 1902, 453–456].

Так называемый гуманизм реформационной педагогики по сути был утилитарным антропоцентризмом, психотехнологией, нацеленной на программирование личности в русле лютеранства посредством грамматических компетенций, получаемых при изучении избранных и цензурированных текстов классических авторов. Забота о развитии мыслящего индивида, конечно, имела место; только вот индивида, мыслящего под углом зрения лютеранских идей и в рамках их доктринальных идеалов, отнюдь не гуманистических по своей сути. «Тот, кто меня не слушает, – предупреждал Лютер, – пренебрегает не мной, а Христом» [Luther 1970<sup>b</sup>, 153].

Из реформационной педагогики тотальную дискурсивную модель перенимает все последующее образование, изучающее заключенные в текст уподобления, представления, точки зрения, но не стремящееся к самому явлению; иначе говоря, действующее в лучшем случае на уровне рамочного, предустановленного мышления, а не сущностного познания, выводящего к разумению, раскрывающего сущее как *что* оно есть.

## Образовательная унификация Меланхтона

Руководящая роль в модернизации немецкой системы образования принадлежит Меланхтону – правой руке и преемнику Лютера, которого современники называли «Учитель Германии» (*Praeceptor Germaniae*). Деятельность Меланхтона привела к *унификации* школьного образования в Германии, Франции, Англии по общей организационной и дидактической схеме (деление на классы, школьное управление, регламентация и классификация литературного материала, методы обучения). Он не только написал уставы многих реформированных школ и авторитетные учебники, которые использовались в следующем столетии, но также консультировал академических администраторов по всей Европе.

Классно-урочная модель образования *властно* заявила о себе через 11 лет после того, как, согласно легенде, профессор Виттенбергского университета Мартин Лютер прибил свои 95 тезисов к дверям Церкви Всех Святых. Новую организацию образования конституировал Филипп Меланхтон, разработавший в 1528 г. политический циркуляр – «Наставления визитаторов пасторам курфюршества Саксонского». Он приобрел «значение одного из первых евангелических церковных уставов» [Кариков 2019, 75], декрета новой образовательной политики, сформулировал и ввел в образование организационные и дидактические основы *общей* учебной доктрины.

«Наставления...» определяли следующие *институциональные и организационные формы* обучения. Обучение необходимо сделать массовым и осуществлять в школах. Занятия в школах – совместные и проводятся в группах (классах). Группы формируются в соответствии с уровнем подготовки учеников (по знаниям). Групповое обучение распределяется по этапам, обеспечивающим восхождение от простых знаний и навыков к сложным. Занятия делятся на интервалы (уроки), продолжительность которых меряется часами [Меланхтон 1993, 58, 60–63]. В зависимости от школьного устава перерывы по-разному разделяли продолжительность занятий, имели разную длительность и могли не предоставляться. Окончательное установление длительности урока связано с древней традицией – на собраниях христиан во времена апостолов была принята часовая продолжительность чтения текстов.

В «Наставлениях...» сформулирован ряд дидактических позиций, которые стали фундаментальной основой дискурсивного обучения. В отношении *содержания обучения* в этом тексте можно выделить методическую, предметную, антропологически-целевую и преподавательскую компоненты.

Уроки должны чередовать изучаемые темы и обеспечивать смену деятельности. Занятия проводятся по учебному плану, определяющему их наполнение. Строения дневного занятия и урока должны следовать методике, задающей последовательность и взаимосвязь учебных действий. В структуру занятия может входить: повторение пройденного, его разъяснение с целью усвоения понятий, учебная работа (в тех или иных формах) с новым материалом, урочные задания и их проверка, выдача домашних заданий. Дети должны проходить три стадии обучения, различающиеся учебными предметами и целями, но имеющие общий стержень – языковую компетенцию [Там же, 60–63].

Разделение школы на три класса было уже в 1485 г. в Нюрнберге и в 1512 г. в Нердлингене. Его предусматривал учебный план школы в Эйслебене, написанный в 1525 г. И. Агриколой и Г. Тулихом. В современных комментариях (1982) к тексту этого учебного плана отмечается, что с точки зрения содержания и формы нельзя отрицать возможности его составления Меланхтоном или, по крайней мере, помощи [Lehrplan für die Schule der... 1982, 1–6].

«Наставления...» рассматривали под знаком единства педагогические, интеллектуальные и нравственные требования к наставнику. Учителю следует преподавать увлеченно, избегать поверхностного обучения, быть способным излагать кратко и не искаженно, использовать разнообразный по содержанию материал, но не злоупотреблять частой сменой предмета изучения и не переутомлять детей. Он должен ориентировать учеников в том, что необходимо искать в текстах, не обременять их тем, что они

не могут понять, воспитывать нравственность и лучшие человеческие качества, побуждать к праведной жизни, избегать неблагопристойных тем и текстов. Учитель должен заботиться о пользе для детей, а не о своей славе, не потакать своему тщеславию. Он должен иметь специальные навыки, учиться, начиная с ранних лет.

*Метод познания*, описанный Меланхтоном, базировался на работе с текстом. Это прежде всего повторение, заучивание наизусть, пополнение словарного запаса, но вместе с тем этимологический анализ слов, изложение и толкование прочитанного и услышанного, применение грамматических моделей (конструирование предложений).

Методы познания и обучения в европейских школах XVI в., как правило, были не оригинальными. Они использовали педагогические разработки общины «Братья общей жизни» (*Fratres Vitae Communis*), школы которой достигли в XV в. высоких стандартов обучения. Их посещали многие известные люди, такие как Н. Кузанский, Э. Роттердамский, М. Лютер. В числе заимствованных учебно-познавательных инструментов были «имитация моделей, диспуты, декламации, направленные беседы, дневники слов, исполнение пьес, письменные и импровизационные упражнения и, прежде всего, запоминание» [Tinsley 1989, 30].

Образовательные принципы, институционально заложенные Меланхтоном, быстро совершенствовались и распространялись. Трехклассную систему Меланхтон рассматривал как минимальное требование к структурированию учебного процесса. Разделение школы на четыре класса устанавливалось церковным уставом княжества Брауншвейг-Вольфенбюттель (1543) и Бранденбургским школьным уставом (1564). Пять классов в школе предусматривали Гамбургский церковный устав (1529), Вюртембергский церковный устав (1559, после 1582 г. – шесть), школьные уставы – Бреславский (1570), Саксонский (1580), Бригский (1581), Штральзундский (1591). Шесть классов вводил Ашерслебенский школьный устав (1589), семь классов – Магдебургский (1553), девять классов – Аугсбургский (1576). В Страсбургской гимназии Иоганна Штурма (1538) ученики разделялись на девять, позднее на десять, классов. М.А. Полякова пишет: «Традиционно связываемая с именем *Яна Амоса Коменского* классно-урочная система на самом деле появилась, по крайней мере, на сто лет раньше, что совершенно четко фиксируется в нормативных документа XVI века – школьных уставах» [Полякова 2019, 57].

Развитие классно-урочной системы в среднем и высшем образовании привело в дальнейшем к различным дифференциациям учебного плана по временным периодам и правилам формирования состава учащихся. С точки зрения основополагающих принципов организации и содержания обучения в господствующей сегодня трансляционно-дискурсивной модели образования это – единственное значимое отличие от ее изначальной классно-урочной формы, конституированной Меланхтоном. Ключевым основам меланхтоновой дидактики и поныне следует современное образование. А текст и речь в традиционных и цифровых формах по-прежнему остаются главным инструментом обучения как в школах, так по преимуществу и в университетах.

### Эпистемическая доминанта

Время, в которое вступили современные общества, включая российское, намечает свой «реформационный» излом сложившейся и в общем-то предсказуемой пока жизни. Теоретически сформулированные во второй половине XX в. модели общества знаний и информационного общества сегодня стали социально-культурным вызовом, возмущающим наступление эпохи когнитивно-цифрового типа. То, что старое время уже на исходе, чувствуется в ветшании повседневных смыслов, в интеллектуальной поверхности коммуникаций, в частности, в сферах господства, но более всего в опустошенности образования, не способного выйти за пределы архаичной классно-урочной организации, ответить на познавательные вызовы будущего.

Как было показано мной ранее, есть определенная культурная когерентность эпохи Реформации и наших дней [Карпов 2013<sup>a</sup>, 75–140]. Экономически и духовно

разрушающие продажи папских индульгенций весьма похожи на ментальные объятия неоиндустриализма, формирующего сферы интеллектуального производства под углом зрения экономической эффективности. Вместе с тем и тогда, и сейчас роль движущей силы эпистемо-социальных перемен играет *познающее* мышление; однако в первом случае это было мышление репродуктивного типа, массово воспроизводящего новые эпистемические продукты и культурные матрицы, а во втором – продуктивного, интенсивно создающего и изменяющего их.

Главенствующее отношение мышления к знанию и познанию в определенной социально-исторической конфигурации может быть определено как *эпистемическая* доминанта. Физиологическое понятие доминанты, введенное А.А. Ухтомским, было в общих чертах распространено им на социально-исторические явления [Ухтомский 2019<sup>а</sup>, 463].

Физиологическая концепция доминанты Ухтомского позволяет сформулировать ряд теоретических положений для ее социально-исторического аналога. Социально-историческая доминанта определяет культурно и социально *значимое* развитие общества. Доминанта не означает большее по силе воздействие, в ней главное – способность к усилению. Она проявляется в качестве устойчивой установки деятельности общества; живет как образ общественного сознания, порой скрытый и не рефлексированный. Как навязанное восприятие, она не гарантирует правильность социального и исторического движения.

Социально-исторические доминанты возникают как результат предшествовавшего состояния дел. Они программируют деятельность и реактивность общества так, что те части реальности, на которые они не указывают, оказываются за пределами главного вектора его развития. В этом смысле жизнь в доминантах – это всегда потеря, но бездоминантного общества, равно как и человека, не бывает. Для того чтобы овладеть доминантами, надо «поставить их в поле насущной и настоятельной деятельности» [Ухтомский 2019<sup>б</sup>, 170]. В зависимости от требований теоретического анализа социально-историческая доминанта может быть проявлена и описана с разной степенью подробности.

### **К творческой трансформация феномена образования**

Мышление, направленное на воспроизводство приобретенных знаний в профессиональных, религиозных и житейских практиках, стало ключевой чертой эпистемической доминанты как реформационного, так и последующего индустриального времени. Лютеранство, равно как и любая другая религиозная доктрина, внутренне ограничивала появление интеллектуальных новшеств пределами догматического канона. Последующий индустриализм делал это в силу неспособности в *массовом* масштабе их научно произвести и технологически «переварить», которая выражалась в приверженности к созданию *непосредственно* материального продукта. В то же время шаблонное *воспроизводство* новых эпистемических продуктов было поставлено на поток. Таким образом, эпистемическая доминанта эпохи Реформации и индустриализма может быть отнесена к репродуктивному типу. Знание, вырабатываемое в такого рода культурных рамках, своим эпистемологическим фокусом имеет замкнутое в себе общество.

Радикальные изменения в эпистемической доминанте произошли в период Второй мировой войны, когда на кон было поставлено само существование наций и человека. Солдатский билль о правах (1944) и возникновение венчурных фирм (1946) выводили Америку, а за ней и остальной индустриальный мир в эпоху общества знаний. Здесь производство знаний становится главной силой развития общества, а само знание – его основным ресурсом. Общество знаний, оставаясь частью общества, все более обуславливает его настоящее и будущее способностью массово создавать и технологизировать знания [Карпов 2016<sup>б</sup>, 60]. Эпистемическую доминанту в обществе знаний характеризует продуктивный тип познающего мышления, тем самым она может быть отнесена к продуктивному типу.

Ключевое изменение в эпистемической доминанте, происходящее в период роста общества знаний внутри индустриального общества, я обозначил термином *репродуктивно-продуктивный переход*. Движение от репродуктивных к продуктивным формам познающего мышления есть определяющая основа изменения всего современного общества и его институтов. Таким образом, репродуктивно-продуктивный переход принадлежит сущности нашего времени. Здесь он рассматривается в отношении образования.

Меланхтон определил миссию школы как подготовку «людей, способных к проповеди учения в церкви и, кроме того, к делам светского правления» [Меланхтон 1993, 58]. Во второй половине XVI в. в немецких землях возникают Modistenschulen – школы модистов, обучающие письму и счету, готовящие служащих для государственных, церковных и коммерческих организаций. Их название происходит от латинского выражения «modus scribendi», то есть «стиль письма», «способ письма». В Modistenschulen видят зарождающиеся основы реальных школ (Realschulen), ориентированных на практическое образование, необходимое для дальнейшей жизни и работы. Репродуктивная эпистемическая доминанта в новых культурных условиях стимулирует организацию физико-механических коллегий, фабричных и экономико-математических школ.

В индустриальную эпоху школа все более выступает в качестве тейлористской организации, собирающей личность из блоков *стандартизованного* знания, которое требуется механически воспроизводить [Карпов 2015<sup>а</sup>, 92]. Несмотря на случившиеся учебные инновации, массовая система образования и поныне воспитывает мышление репродуктивного типа, нацеленное на механическую работу с дискурсивными формами представления знания. В ней творческое познание появляется как эпифеномен, как редкое особенное, лишь подтверждающее господство поверхностного всеобщего.

В условиях роста общества знаний формируется общесоциальная потребность в продуктивном типе познающего мышления, отражающая действие эпистемической доминанты. Такой тип мышления является радикальным вызовом традиционному образованию; он побуждает к трансформации обучения и воспитания ученика в русле движения от репродуктивных к продуктивным формам учебного познания. Процесс репродуктивно-продуктивного перехода назревает и захватывает феномен образования.

### **Онтологический сдвиг в феномене образования**

Что означает репродуктивно-продуктивный переход на онтологическом уровне феномена образования? Прежде всего трансформацию классно-урочной системы образования в проблемно-познавательную. *Проблемно-познавательное образование* – это система воспитания творческой личности в открытой распределенной познавательной среде, которая в качестве основного дидактического инструмента использует продуктивную поисковую деятельность, нацеленную на получение нового, не учебного результата – знания или объекта научного, инженерного, художественного, социального типов.

Начало репродуктивно-продуктивному переходу дает формирование внутри традиционной системы образования сектора, культивирующего проблемно-познавательные методы обучения. Таким сектором является исследовательское образование [Карпов 2019<sup>б</sup>, 4–10]. Оно готовит возможность формирования и развития проблемно-познавательного. Стержнем трансформации образования становится замена *основополагающего* принципа его устройства с организационного единообразия на познавательное разнообразие.

Репродуктивно-продуктивный переход в своем существе движим изменениями в онтологическом основании феномена образования. Онтологически предельная дескрипция социокультурного феномена «образование» достигается в *онтогенном* пространстве, компонентами которого являются парадигмальные отношения (в частности, имплицитная парадигма), образовательные универсалии, онтологическая сущность, фундаментальные структуры социокогнитивного роста учащихся. Универсалии как прообраз учебно-всеобщего определяют онтологически статичное в бытии феномена

образования; парадигмы как место особенного задают онтологически динамичное, «пространства изменения, формирующие многообразие образования» [Карпов 2015<sup>6</sup>, 7, 8; Карпов 2019<sup>8</sup>, 57–60]. Тем самым репродуктивно-продуктивный переход движим изменениями, прежде всего, в фундаментальных отношениях парадигмального типа. Здесь необходимо уточнить, о каком содержании термина «парадигма» идет речь.

Парадигмы социокультурного феномена пытаются анализировать на основе концептуализации Томаса Куна, который дал двойное определение термину «парадигма»; первое – авторитетный образец постановки и решения проблем; второе – дисциплинарная матрица, содержащая в качестве одной из компонент тот же образец. Кун рассматривал парадигмы научных сообществ, изучающих естественные феномены. Социокультурный феномен, например образование, находится в принципиально ином – перформативном отношении с теорией, моделирующей его. «Парадигмальные» сообщества и их теоретические образцы включены в функционирование феномена, они его и создают, и интерпретируют. В данном случае куновская парадигма является самописанием локального научного сообщества. Отсюда мультипарадигмальность становится естественным состоянием социально-гуманитарных наук.

Для определения онтологического описания социокультурного феномена мною было введено понятие «имплицитная парадигма». Имплицитная парадигма есть *сложный объект, представляющий собой внутреннюю «теорию» функционирования феномена, выраженный в идеальных и материальных формах, которые составляют феномен и его окружение*. Ее элементы включены в институты, дискурсы, регламенты и тому подобные реально действующие объекты. Имплицитная парадигма может быть описана через парадигмальные отношения – формы, способы, функции и генерализацию бытия феномена. Для феномена «образование» форма бытия определяется институционализацией, средой и связанной с ними организацией обучения; способ бытия – содержанием обучения (учебные методы, материал, средства); функция бытия – методом познания (в частности, его доминирующим качеством); генерализация бытия – образовательным императивом [Карпов 2013<sup>8</sup>, 26, 27].

Необходимо отметить, что при описании социокультурного феномена я разделяю уровни бытия и существования. Когда говорится о бытии, имеется в виду мир на онтологическом уровне, мир, соединенный с истиной. На уровне существования выявляется то, как *есть* феномен в своем наличном временном устройении. Различие между уровнями бытия и существования феномена показывает степень его доктринального искажения, *несоответствие тому, каким он должен быть*.

Институционализация под руководством Меланхтона в немецких землях классно-урочной системы является примером онтологизации культурно-аутентичной модели образования. Ее пятисотлетнее организационное господство стало следствием внутренней опоры на существенную часть образовательных универсалий, имеющих вневременной характер и задающих саму возможность обучения как такового. В сосуд классно-урочной системы может быть влито любое содержание образования трансляционно-дискурсивного типа, соответствующее культурно-историческим компонентам его сущности и парадигмальным отношениям. Такого рода онтологическая конфигурация обеспечивает эпистемически замкнутое состояние образования.

Эпистемическая доминанта классно-урочного образования детерминирована главенствующей ролью форм и способов бытия в системе фундаментальных парадигмальных отношений. Первые задают его институционализацию в форме моноучреждения, а среду наделяют атмосферой классной комнаты; вторые в своем существе характеризуются меланхтоновой дидактикой – дискурсивной и жестко структурированной.

Форма и способ бытия фокусируются на само бытие феномена образование, то есть на его внутреннее состояние – морфемную структуру и технику существования. Взяв на себя главенствующую роль, они «изгоняют» из феномена всё внешнее, не укладывающееся в их прокрустово ложе, в том числе познающее мышление продуктивного типа. Они предопределяют методы познания, редуцируя их к простейшим форматам, необходимым для усвоения стандартного набора знаний, которые репрезентирует

текст. Учебник, вобравший в себя этот текст, оказывается транслятором установленных представлений, а не источником истины. В когнитивно замкнутом учебном пространстве любой вопрос, предусмотренный его дидактической системой, имеет ответ в совокупности знаний, которые оно предлагает к освоению. Такое внутреннее обособление образования, когерентное эпистемическому замыканию общества в самом себе, является существенной частью его императива.

В процессе репродуктивно-продуктивного перехода к проблемно-познавательному образованию осуществляется сдвиг главенствующей роли от внутренних парадигмальных отношений – форм и способов бытия (организационных и учебных), к внешнему – функции бытия, которая задается методом познания, то есть устремлена на знание, производимое вне феномена образования. Этот сдвиг репрезентирует формирование новых сил бытия, выводящих образование из его укорененности. Он фиксируется в самих названиях старой и новой систем образования, которые указывают на разные руководящие онтологические принципы и эпистемические доминанты. Если в классно-урочном образовании жесткая организация обучения и скудный набор его дискурсивных методов предопределяли возможные и весьма редуцированные методы познания, то в проблемно-познавательном ситуация меняется на обратную – разнообразие способов познания ведет к многообразию учебных форм и методов. Образование становится когнитивно открытым актором общества знаний, его эпистемической доминантой – продуктивный тип познающего мышления, императивом – принцип познавательной свободы [Карпов 2003, 116–118].

Под действием продуктивной эпистемической доминанты образование вовлекает в свою морфемную структуру все больше частей общества, его институтов, социальных групп, экономических акторов. Образование институционально «наполняет» на общество, дидактически проникает в самые глубинные его части, делая тем самым общество частью себя. Оно формирует вокруг себя инновационные экосистемы, технологические кластеры и долины, обучает в течение жизни. Его учебные техники обретают способность к производству продуктов, необходимых для общества, и в первую очередь, знаниевых продуктов. Рост образования влечет за собой рост потребности в знании, а не наоборот, как это было в предшествующие эпохи.

Репродуктивно-продуктивный переход становится фундаментальной *дидактической* задачей современного образования, которой еще предстоит получить полноценное раскрытие. В учебной плоскости он представляет собой процесс перехода от усвоения знаний к самостоятельному производству знаний в творческом развитии школьника или студента. Суть задачи состоит в необходимости осветить, что происходит в промежуток между двумя состояниями растущей личности: когда она способна лишь к учебной проектной деятельности и когда получает результаты, имеющие нетривиальное значение в сферах науки, техники и социальной жизни (данная формулировка задачи репродуктивно-продуктивного перехода была сделана совместно с Д.Б. Богоявленской).

В существе своем репродуктивно-продуктивный переход есть место самостоятельного развития познания. Зона ближайшего развития в качестве операционного подражания педагогу теряет здесь свое дидактическое значение, поскольку результат поисковой – исследовательской или творческой работы ученика, плохо предсказуем и изначально не воспроизводим. В течение репродуктивно-продуктивного перехода появляются начальные локализации инновационного знания, вершится первый опыт пробования его порождающей силы [Карпов 2020, 106–108]. Догматическое знание теряет свои позиции. Поднимаются ростки творческой личности.

\* \* \*

В условиях культурных сдвигов образование является агентом перемен, уходя от роли хранителя и транслятора установленных социальных и ментальных матриц. Подобно тому, как школы протестантской Реформации были призваны «обеспечить точную передачу того, за что выступает новое» [Robbins 1912, 113], современные школа

и университет должны проявить свое стремление к утверждению познавательных инструментов и культурных ценностей будущего, встать в центр свершающейся воли к знанию.

### **Источники и переводы – Primary Sources and Russian Translations**

Меланхтон 1993 – Меланхтон Ф. Наставление визитаторов, предназначенное для пасторов в землях герцога Саксонского // Европейская педагогика от античности до Нового времени: исследования и материалы. М., 1993. Ч. 3. С. 59–64 (Melanchthon, Philip, *Unterricht der Visitationen, an die Pfarrherren im Kurfürstentum zu Sachsen*, Russian translation).

Ухтомский 2019<sup>а</sup> – Ухтомский А.А. Великий разум бытия // Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2019. С. 442–492 (Ukhtomsky, Aleksei A., *Great Mind of Being*, in Russian).

Ухтомский 2019<sup>б</sup> – Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения. Ответы на записки после доклада // Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2019. С. 162–178 (Ukhtomsky, Aleksei A., *Dominant as a Factor of Behavior*, in Russian).

### **Primary Sources**

Burkhardt, Carl August Hugo (1879) *Geschichte der sächsischen Kirchen – und Schulvisitationen von 1524 bis 1545*, Leipzig.

*Lehrplan für die Schule der Stadt Eisleben (1525). Melanchthoniana Paedagogica* (1982), Gesamelt und erklärt von Karl Hartfelder, Leipzig, S. 1–10.

Luther, Martin (1970<sup>а</sup>) “An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung”, *Hutten, Müntzer; Luther. Werke in zwei Bänden*, Berlin und Weimar, Bd. 2, S. 15–99.

Luther, Martin (1970<sup>б</sup>) “An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, dab sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen”, *Hutten, Müntzer; Luther. Werke in zwei Bänden*, Berlin und Weimar, Bd. 2, S. 152–181.

Melanchthon, Philipp (1961) “De Corrigendis Adolescentiae Studiis”, *Melanchthons Werke in Auswahl*, Cütersloh, Bd. III, S. 29–42.

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

Niethammer, Friedrich I. (1808) *Niethammer der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena.

*Ordnung für die “obere Schule” (Humanistenschule) Nürnbergs. 1526. Melanchthoniana Paedagogica*. (1982), Leipzig, S. 6–10.

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

Tinsley, Barbara S. (1989) “Johann’s Sturm’s Method for Humanistic Pedagogy”, *Sixteenth Century Journal*, Vol. 20, No. 1, pp. 23–40.

Vollhardt, Reinhard (1899) *Geschichte der Cantoren und Organisten von den Städten im Königreich Sachsen*, Berlin.

### **Ссылки – References in Russian**

Каригов 2019 – Каригов С.А. Проведение визитаций в аспекте лютеранской конфессионализации // Спадок Реформації: до 500-річчя 95 тез Мартіна Лютера та пам’яті Ю.О. Голубкіна (1941–2010). Харків, 2019. С. 72–81.

Карпов 2003 – Карпов А.О. Императив познавательной свободы в научном образовании // Философские науки. 2003. № 6. С. 104–125.

Карпов 2013<sup>а</sup> – Карпов А.О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний. СПб.: Алетейя, 2013.

Карпов 2013<sup>б</sup> – Карпов А.О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 31–42.

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

Карпов 2015<sup>а</sup> – Карпов А.О. Образование для общества знаний: генезис и социальные вызовы // Общественные науки и современность. 2015. № 5. С. 86–101.

Карпов 2015<sup>б</sup> – Карпов А.О. Социальная и экзистенциальная онтологизация образования // Вопросы философии. 2015. № 1. С. 3–13.

Карпов 2016<sup>а</sup> – Карпов А.О. Влияние христианства на становление матезиса Нового времени // Вестник Российской академии наук. 2016. Т. 86. № 10. С. 933–940.

Карпов 2016<sup>6</sup> – Карпов А.О. Работник знаний в генезисе социально-экономической концепции общества знаний // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 57–68.

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

Карпов 2019<sup>б</sup> – Карпов А.О. Теоретические основы исследовательского обучения в обществе знаний // Педагогика. 2019. № 3. С. 3–12.

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

Полякова 2019 – Полякова М.А. Возникновение классно-урочной системы как инновации XVI века // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 1 (61). С. 55–61.

### References

Faber, Riemer (1998) “Philipp Melanchthon on Reformed Education”, *Clarion*, Vol. 48, No. 18, pp. 428–431.

Karikov, Sergej A. (2019) “Conducting Visitations in the Aspect of Lutheran Confessionalization”, *Legacy of the Reformation: to the 500th Anniversary of the 95 Theses of Martin Luther and the Memory of Yu.A. Golubkin (1941–2010)*, Harkov, pp. 72–81 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2003) “The Imperative for Educational Freedom in Scientific Education”, *Filosofskie Nauki*, Vol. 6, pp. 104–125 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2013) *Educational Institutions, Government and Society in the Era of Growing Knowledge Culture*, Aleteja, Sankt-Petersburg (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2013) ‘Ontologisation, “Ontologisation” and Education’, *Voprosy Filosofii*, Vol. 9, pp. 31–42 (in Russian).

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

Karpov, Alexander O. (2015) “Education for Knowledge Society: Genesis and Social Challengers”, *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, Vol. 5, pp. 86–101 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2015) “Social and Existential Ontologization of Education”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 1, pp. C. 3–13 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2016) “Influence of Christianity on the Formation of the New Age Mathesis”, *Vestnik Rossijskoj Akademii Nauk*, Iss. 86, Vol. 10, pp. 933–940 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2016) “The Knowledge Worker in the Genesis of the Socio-Economic Concept of the Knowledge Society”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 8, pp. 57–68 (in Russian).

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

Karpov, Alexander O. (2019) “Theoretical Bases of the Research Education in the Society of Knowledge”, *Pedagogika*, Vol. 3, pp. 3–12 (in Russian).

Karpov, Alexander O. (2020) “Knowledge that Can Generate New Knowledge: from the Perspective of Science and Education”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 5, pp. 103–115 (in Russian).

Polyakova, Mariya A. (2019) “Birth of the System of Classes as the Innovation of the XVI Century”, *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*, Vol. 1 (61), pp. 55–61 (in Russian).

### Сведения об авторе

**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.