

## Когнитивная роль догматического знания: реальность, мышление, обучение

© 2019 г. А.О. Карпов

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

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

Поступила 30.04.2019

Разработка эпистемологии догматического знания, отделяющей его от догматизма, способна пролить свет на сложные вопросы, касающиеся продвижения социальных новшеств, формирования мышления высокого уровня, создания познавательно активных форм обучения, в том числе для образования одарённых. В статье даётся эпистемологически панорамная экспликация проблематики догматического знания под углом зрения идентификации его когнитивно-активного статуса. Показано, что догматическое знание, как таковое, не является эпифеноменом догматизма и обуславливает познавательно ключевые функции интерпретации реальности, работы мышления, процесса обучения. Дана характеристика догматического знания в качестве знания-основы, обеспечивающего устойчивость когнитивным процессам. Определены три формы когнитивной активности догматического знания — рационально-процессуальная, сублимативная, эмотивно-суггестивная и рассмотрены их проявления в обучении. Выявлена фундаментальная роль догматического знания в процессах мышления, создающего новое. Сделан вывод о том, что догматическое знание, как таковое, — не эпифеномен догматизма. Оно составляет необходимую часть обучения, социальной жизни и личного существования.

**Ключевые слова:** догматическое знание, общество, мышление, обучение, познание, когнитивная активность, сублимация, бессознательное, эмоция, суггестия.

**DOI:** 10.31857/S004287440007166-7

Цитирование: Карпов, А. О. Когнитивная роль догматического знания: реальность, мышление, обучение // Вопросы философии. 2019. № 10. С. 99–109.

# The Cognitive Role of Dogmatic Knowledge: Reality, Thinking, Learning

© 2019 г. Alexander O. Karpov

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

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

Received 30.04.2019

The development of dogmatic knowledge epistemology that separates it from dogmatism can shed light on challenging issues concerning the promotion of social innovations, the formation of higher-level thinking, the creation of cognitively-active forms of education, including of gifted education. The work gives epistemologically panoramic explication of the dogmatic knowledge problematics from the standpoint of identifying its cognitive-active status. It is shown that dogmatic knowledge, as it is, is not an epiphenomenon of dogmatism and determines cognitively key functions of interpretation of reality, thinking, and learning process. Characteristic of dogmatic knowledge are given as a knowledge-basis ensuring the stability for cognitive processes. Three forms of cognitive activity of dogmatic knowledge are defined – rational-processual, sublimative, emotive-suggestive, and their manifestations in learning are studied. The fundamental role of dogmatic knowledge in the processes of thinking creating a new one is identified. It is concluded that dogmatic knowledge, in itself, is not an epiphenomenon of dogmatism. It is a necessary part of learning, social life and personal existence.

**Key words:** dogmatic knowledge, society, thinking, learning, cognition, cognitive activity, sublimation, unconscious mind, emotion, suggestion.

**DOI:** 10.31857/S004287440007166-7

Citation: Karpov, Aleksander O. (2019) “The Cognitive Role of Dogmatic Knowledge: Reality, Thinking, Learning”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 10 (2019), pp. 99–109.

«Борьба разума состоит в том,  
чтобы преодолеть то, что фиксировано рассудком»  
*Гегель*

## *Введение*

Догматические феномены традиционно связывают с негативным социальным опытом – закрытыми обществами, фундаментализмом, научной аристократией, инквизицией, etc. Психологически догматизм опирается на веру и убеждения, эпистемологически – на догматическое знание. Догматическое знание в познавательной структуре личности есть знание, имеющее статус устойчивой истины; оно защищено от внутренней критики и сомнения на внерациональном уровне. К категории догматического знания относятся, например, содержания убеждений, допускающие внешнее критическое отношение, и религиозные догматы, исключаящие его.

Религиозный догмат представляет собой *свидетельство мысли* о неизменной истине, которое выражено в понятиях и определениях. Будучи прежде всего изречённой истиной, «догматы не развиваются и не изменяются; <...> раз установленный догмат есть вечное и уже неприкосновенное “правило веры”» [Флоровский 1931 12, 13]. Здесь пролегает граница между наукой и теологией. Здесь наступают «сумерки любой идеи, стремящейся превратить науку во что-то близкое религии» [Mejerson 2012, 226].

Догматическое знание есть фундаментальный эпистемический феномен, связующий реальность, мышление и обучение. Оно схватывает их в консервативной ловушке, делая взаимной добычей. Реальность, канонизируя устоявшиеся формы жизни, навязывает образцы мышлению и включает их в обучение. Мышление, следуя когнитивным предубеждениям, конструирует по ним реальность и стандартизирует обучение. Обучение инкорпорирует догматы в реальность и мышление, выстраивая мир, действующий и думающий по их лекалам. Вместе с тем отношение догматического знания к реальности, мышлению, обучению выходит далеко за пределы консервативной схемы. Мир хочет чего-то большего, чем просто сохранения. Цель данной статьи – проявить когнитивно-активную роль догматического знания.

### Догматическое знание как застывшее знание

Как всякое знание, догматическое знание формируется в процессе *вырастания* в индивидуальной психике [Карпов 2017, 26–29]. Оно берёт начало из устойчивых данных практической деятельности, мнений авторитетов, обычаев, общепринятых представлений и предрассудков. Представляясь абсолютно надёжным, оно становится само собой разумеющимся, бесспорным, не требующим подтверждения и в конечном счёте тем, во что следует верить или чему следовать, т.е. непогрешимым и безусловным. Ставши таковым, оно используется как имя, как этикетка, отсылающие к сосуду с запечатанным содержанием.

Догматическое знание находится за пределами критического восприятия, однако это не значит, что оно всегда обретается в результате некритического отношения. Так, поведенческие установки – это не только предмет воспитания, но и результат осмысления повседневной практики и судьбоносных событий, который становится непреложным правилом. Социальная теория, ставшая политической доктриной, использует критику негативной реальности для утверждения своих идеологем. В догмы их превращают пропаганда и манипуляции массовым сознанием, подменяющие реальность и тем самым выводящие их за пределы критического мышления.

Догматические по сути парадигмы жизни социальных групп – это то, что обуславливает их наличие. Общество живёт в сделанной реальности. Однако, когда реальность делают за него, в ход идёт догматизация знания и познания, устанавливаемая доктриной избранных. В доктринальной *не-реальности* человек воспринимается по его отношению к догме. Она исключает тех, кто не вписывается в рамки догматических рационализаций. Они репрессированы, игнорируются, вытесняются из легитимной социальности, тем самым переводятся в категорию *не-существующего*. Политика и экономика низводят несуществующих к состоянию разрушаемой вещи, а само общество к духовной аномии. Последняя трансформирует их социальные роли так, что те учат, не уча, исследуют, не создавая нового, или живут, «под собою не чуя страны» (О. Мандельштам). В лучшем случае им достаётся «нищее величие и задёрнутая честь» (А. Тарковский).

Обучение, а тем более воспитание, являясь инструментом социального управления, опирается на постулируемые представления и суггестивные восприятия. Поведенческие стандарты, ценности, интерпретации транслируют и навязывают личности те, кто учит, те, кого учат, институциональные системы, посредством которых учат, и всё то внешнее, что определяет политический, профессиональный и социальный заказ к образованию. Последнее, в частности, включает культурную продукцию – литературу, искусство, зрелища, коммуникации, etc. Теория эволюции, физические модели, историческое прошлое и социальное настоящее, как правило, не проблематизируются в обучении и выводятся за пределы учебной дискуссии. Тем самым система образования культивирует догматическое знание и внушает то, что *должно* казаться истиной.

Инкорпорированные догматы обучения и воспитания использует социализация с тем, чтобы личность, исходя из *внедрённого* очевидного, рационализировала социальные стратегии и рамки. Социализация в период взросления есть процесс овладения социальной ролью (или их набором) посредством участия в практиках социальных групп. В отличие от воспитания как такового, которое есть продукт гетерогенной совокупности влияний (семьи, улицы, обучения, этничности, искусства, СМИ, etc.),

социализация протекает в рамках конкретной институциональной системы – в образовательных учреждениях, профессиональных коллективах, общественных движениях, политических организациях, криминальных структурах, etc. Онтологический фундамент социальной группы составляет система догматических знаний относительно ценностей, установок, традиций, организации деятельности, стандартов поведения и рационализации. Они внедряются в личность посредством инструментов социализации – социального обучения и группового воспитания.

Говоря об интеллектуальном взрослении человека, Ф. Бэкон замечал, – если учащийся и должен верить, то выучившийся должен руководствоваться собственным мнением [Бэкон 1977, 111]. Эта проблема подводит к вопросу о степени причастности догматического знания к когнитивно-активной деятельности мышления.

### **Догматическое знание в отношении когнитивной активности**

Догматическое знание лежит в основе убеждения и веры, которые суть разное, поскольку убеждение рационализируемо, вера – нет. Как остроумно заметил А. Пуанкаре, «вера» учёного скорее подобна беспокойной вере еретика, нежели религиозной вере [Meuseron 2012, 226]. Системы эпистемических аксиом, свойственных научному знанию, являются предметом рационального допущения, а не объектом веры. Так, «вряд ли можно назвать догмами положения арифметики и геометрии» [Кант 1994, 543].

Вместе с тем догматическое знание является общей когнитивной зоной для веры и рациональной мысли, для мистических, теистических и научных знаний, взаимодействие которых социально и культурно обусловлены. С верой и христианской теологией тесно связано становление научной мысли Нового времени [Карпов 2016, 935–939]. Европейское научное Возрождение отдало свою дань астрологии, магии, теософии и каббалистике. К этим суевериям обращалась мысль Парацельса и Кардано, Бруно и Кеплера. Ньютон ставил на пороге XVIII в. алхимические опыты и писал алхимические трактаты (алхимия несла в себе идеи оперативного пути к бессмертию и спасению).

Мышление в своей существенной части функционирует как порождающая система знаний, которая запускает и поддерживает действия, формирует образы и суждения, оправдывает поступки, намечает цели, находит решения и, в конечном счёте, экстрагирует из своей активности новые знания. Эпистемические новшества есть результат не только творчества мысли, но и особого содержания познавательной структуры личности. Генеративность мышления опирается как на знание, способное производить новое знание, так и на укоренённое, ригидное к изменениям знание, т.е. догматическое знание.

Догматическое знание представляет собой фундамент устойчивой когнитивной структуры личности и когнитивную опору в процессах освоения реальности. С точки зрения попперовской эволюционной эпистемологии, «многие из наших практических убеждений скорее всего истинны, раз уж мы до сих пор выжили. Они образуют более догматическую часть здравого смысла, которая – хоть она ни в коем случае не является надёжной, истинной или несомненной – всегда может служить *хорошим исходным пунктом*». В этом ключе К. Поппер говорит о значении догматического подхода к научным теориям: «кто-то должен защищать теорию от критики, иначе она слишком быстро рухнет, не успев внести свой вклад в развитие науки» [Поппер 2002, 74, 39]. Так, «догматизм Ньютона или Гейзенберга не убил науку» [Agassi 2012, 167].

Догматическое знание формирует стабильную часть картины мира, а в ней систему эпистемических рамок (ограничений) и координат для познающего мышления, т.е. позиционирует и ориентирует его активность. В то же время критика, в том числе научная, не может выполнять свою эпистемологическую роль в условиях абсолютной релятивизации знания. Должна существовать познавательная основа в виде знания принятого, исходя из которого могут обсуждаться эпистемические новшества, претендующие на роль приращённого знания. В теории научных революций Т. Куна познавательная «аномалия появляется только на фоне парадигмы» [Кун 1977, 250].

Знание-основа, или по Попперу – фоновое знание (*background knowledge*), ведёт себя как знание догматическое, даже если оно ранее было пропущено через критическое

обсуждение. Фон или фоновое знание — это знание, которое принимается *без обсуждения*, которое в данный момент принимается как *данное*. Оно состоит из теорий, которые считаются непроблематичными; сюда входит язык с его теоретическими импликациями и допущениями, не поставленными — до поры до времени — под сомнение. Всякое «знание никогда не начинается с ничего, но всегда с какого-то фонового знания» [Поппер 2002, 56, 75, 338, 164].

В содержание понятия «фон», которое использует М. Полани, входят «периферическое сознание», «чувство контекста», «неизреченный интеллект», «артикулированные схемы истолкования», «невербальное обучение», etc. То есть все то, что выступает в феноменальном ряду неявного знания как фон для сознания, сфокусированного на внешних объектах. «Ведь всякий воспринимаемый нами объект мы инстинктивно рассматриваем на фоне». Личностное знание есть фон, в котором мы живём «как в одеянии из собственной кожи» [Полани 1998, 96, 32, 150, 105]. Такого рода фон образуют имплант-понятия, которые «суть *устойчивый семантический конструкт*, обогащающий своё общезначимое понятие-ядро во всех процедурах подстановки в объяснительные схемы» [Карпов 2008, 77].

Догматическое знание обладает *собственной* когнитивной генеративностью. То есть оно способно участвовать в проблематизации теорий и фактов и функционировать как *самостоятельный* психокультурный объект, выводящий проблемы на уровень инновации. Догматическое знание функционирует в когнитивно-активных формах, когда ситуация — внутренняя или внешняя — выводит за пределы ментального рефлекса.

Индикатором когнитивной активности догматического знания является сгущение познавательных практик, стимулирующее напряжённый интерес, понятийные изменения, разрушение конвенций, идентичности и условий групповой жизни. Оно формирует эпистемически нестабильный регион догматического знания, который *провоцирует* появление интеллектуальных новшеств [Карпов 2012, 82].

### **Формы когнитивной активности догматического знания**

Можно выделить три формы когнитивной активности догматического знания — рационально-процессуальную, сублимативную и эмотивно-суггестивную. Первая есть в большей степени выражение рационального движения мысли, вторая — познавательного напряжения, интенсифицирующего познавательные практики и выводящего в инсайт, третья — чувственной активности человеческой психики, генетически включённой в познавательное действие.

*Рационально-процессуальная форма* когнитивной активности реализуется через «механику» мысли, конструирующую комбинаторные схемы, классификации, типологии, композиции, формирующую дедукции и концептуализации. Мышление, находящееся в рамках известного и устоявшегося познавательного материала, тем самым подходит к его границам, ставит их под вопрос, нащупывает эпистемические лакуны и в случае обладания генеративным потенциалом способно приводить к оригинальным решениям. Типичными схемами рационально-процессуальной активности догматического знания, выводящей в инновации, являются переносы идеи, принципа и модели на концептуально новый материал. Приведём примеры.

Представление Ньютона о притяжении тел через пространство, т. е. о взаимодействии без непосредственного контакта, воспроизводило астрологическую идею взаимного влияния небесных светил на земной мир и человека. Как замечает Поппер, идея о притяжении, а вместе с нею и понятие силы, на этом основании «казались оккультными самым просвещённым людям того времени, таким, как Беркли. Они казались оккультными даже самому Ньютону». Под этим углом зрения интеллектуальное новшество Ньютона представлялось необоснованным и антинаучным; по сути дела, оно санкционировало включение астрологической гипотезы в систему научных объяснений, причём астрология по существу отождествляла планеты с богами [Поппер 2002, 171].

В своём труде «О вращении небесных сфер» (1543) Коперник оперирует принципами теологической космологии. Он устанавливает Солнце в центр мира как лучшее место в божественном храме; а тяготение объясняет как природное стремление, замысленное

Творцом. Его кинематика использует такие схоластические понятия, как «природное место тел» и «естественное и насильственное движение» [Коперник 2009, 26, 22, 24, 36, 42, 35]. Следуя религиозному канону, Коперник переносит в свою гелиоцентрическую теорию модель кругового движения планет Птолемея. Идею божественности кругового движения античность восприняла из ориентальных религиозных мифов. Этой идее следует метафизический конструктивизм Анаксимандра; она являлась теистическим принципом у пифагорейской школы, Гераклита, Анаксагора, Платона, Евдокса, Аристотеля, Гиппарха и стала архетипом средневековой космографии.

*Сублимативная форма* когнитивной активности догматического знания представляет собой психическую трансформацию внутренних бессознательных процессов — познавательного интереса, интуитивной работы мысли, игры образов и озарений, во внешнюю активность мышления или физического действия. Догматическое знание в условиях проблемных ситуаций играет роль не только поставщика материала для рефлектирующего мышления. Оно является индикатором его дефицита, высвечивая эпистемическую лауну, т.е. область познавательной недостаточности. Подобно экстатическому созерцанию, разум всматривается в эпистемическую лауну, создавая вокруг неё сгущения познавательных практик. Это всматривание «механика» рассудка, в свою очередь, насыщает локальной теоретической структурой — каркасом из догматического материала. В какой-то момент и то, и другое позволяет увидеть эпистемическую лауну как проблему внутри непроблематичного фона, как вопрос, размещённый в каркасе «притянутых» ею теорий, идей и представлений. Интенсификация мышления на границах эпистемической лауны формирует область познавательной напряжённости, которая запускает интуитивную функцию *rsuche*.

Кеплер выводил свои знаменитые законы в поисках божественной гармонии мира. Интенсификация мышления над массивом средневекового космологического знания, позволила интуитивно выделить космическую кинематику в качестве ключевой эпистемической лауны. Конечно, гравитация как и магнитный эффект у Кеплера или взаимодействие масс у Ньютона формально оставались все тем же «скрытым качеством», подобным астрологическому влиянию планет. Однако, понимание сущности феноменов, исходя из их природного устройства, стимулировало поиск естественно-научных объяснений [Карпов 2016, 936].

Возникновение химии из алхимии связано с внутренней трансформацией познавательного интереса в двух её течениях — экспериментально-магическом и фальсификаторском. Участники последнего занимались подделкой металла и презрительно именовались «*souflers*» — раздуватели горна, или «*chemists*» — химики. Несмотря на то, что и те, и другие имели разные виды на *Lapis*, превращающий металлы в золото, и на Эликсир Жизни, дарующий бессмертие или долголетие, интуитивное мышление привело часть их поздних последователей в практические сферы нововременной химии. Она унаследовала от алхимии лабораторный инструментарий и технологии, в частности, получения сплавов, растительных красок, эмалей, стекла, кислот, щелочей, солей.

*Эмотивно-суггестивная форма* когнитивной активности догматического знания осуществляется посредством чувственной части психики — внутренних восприятий, переживаний, сомнений, вызванных эпистемической нестабильностью его региона, и внушений, позволяющих их осмыслить и преодолеть. Она сопровождает рационально-процессуальную и сублимативную формы и участвует в них. Она опирается на глубокие слои подсознания, которые содержат программы отклика на ситуацию или действие. Такие программы представляют собой «надстроенное» догматическое знание эмотивного и суггестивного типов, которое предопределяет чувственную и интеллектуальную реакции. Следовательно, можно говорить о том, что в процессе познания догматическое знание обращается на себя своей эмотивно-суггестивной частью.

Эмотивные и суггестивные воздействия есть инструмент социального программирования, которое осуществляется посредством институтов религии, политики, образования, семьи, профессиональных и культурных сообществ, массовых коммуникаций, etc. Суггестия когнитивно амбивалентна в социальном плане, тогда как эмоция — в индивидуальном.

Суггестия инкорпорирует ценности, посредством которых побуждает к поиску истины или конформизму, социальной успешности или стяжательству, продуктивному мышлению или интеллектуальным заимствованиям, профессиональной результативности или карьеризму. Так, научным открытиям Нового времени немало способствовала эпистемологическая доктрина протестантизма, действовавшая как нравственный религиозный закон. Она *внушала* необходимость познания Божественного замысла построения мира, относя это к сфере благочестия.

Р. Бойль один из основателей химии как науки, выдающийся физик-экспериментатор был также крупнейшим англиканским богословом своего времени. Его вера вела в науку. В работе «О пользе экспериментальной естественной философии» он пишет, что «целью исследования Природы является приумножение славы Божией и блага Человека», что отчётливые, разумные и волнующие понятия об атрибутах Господа «формируются внимательным обследованием Творений, в коих они наиболее различимо проявляются, и которые главным образом ради этой самой цели и созданы» [Boyle 1663, 22, 53].

Эмоции могут вызывать когнитивные изменения и нести оценочное содержание, приписываемое объекту эмоций [Brogaard, Chudnoff 2016, 64, 60, 65]. Тем самым они способны менять субъективно воспринимаемую сущность вещей. Следовательно, внутренний эмоциональный строй личности обуславливает догматические представления о мире и его содержаниях, стимулирует когнитивные прозрения.

Протестант Кеплер, работая над вычислением эллиптической орбиты Марса, преодолел чрезвычайно мощную когнитивную традицию, идущую от двухтысячелетней эпистемической привычки представлять форму планетарных орбит исключительно через окружность или её комбинации. Эпистолярное наследие Кеплера свидетельствует о высоком эмоциональном напряжении, сопровождающим его исследования: «Как может не страшить такое? Кто я таков, чтобы посягнуть на перестройку мира? И какой вдобавок труд! Разумеется, я вычистил конюшни от эпициклов, устарелых движений и прочего и вот теперь остался с единственной навозною тележкой, этим вот овалом, — но какая от неё шла вонь!» [Бэнвилл 2008, 223].

Кеплер обращает внимание на эмотивную подвижность *psyche*, когнитивно двойственную по своей сути. Она рождает *пристрастность* и страх за свою славу, необдуманные суждения, пылкость и скоротечность. Однако именно через страсть «потрясают вещи, имеющие заурядную форму и поэтому ставшие настолько привычными, что люди не могут постичь истину» [Кеплер 1982, 179]. То есть не могут бесстрастно познать её.

Лютер, по словам великого астронома, «стал самым мудрым из всех», поскольку «он двигался не по той территории, по которой проследовали мудрейшие». Его страсть являла себя и в сквернословии, и в брани, — «он поступал так, но не одобрял этого». И здесь Кеплер делает удивительное заключение: «По-видимому, полезнейшим окажется тот муж, которому присуща не только здравость суждений, но и пылкость и страстность. Такой муж, если эти качества проявляются во всех его поступках и согласуются с разумом, действует как бы *по божьему велению*». Такой муж может заблуждаться в страсти, но не в суждении [Кеплер 1982, 180]. Здесь эмоция рождает ригористичную высказательность к истине.

Страстное, горячее *cogito* опосредует стремление к истине, равно как холодное — к догме; лишь тёплое *cogito* готово назвать истиной себе удобное. Это не нуждающееся *cogito* не способно питать веру и укреплять надежду к обретению подлинного, и дела его известны: «...знаю твои дела; ты ни холоден, ни горяч; о, если бы ты был холоден или горяч! Но как ты тёпл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих. Ибо ты говоришь: «я богат, разбогател и ни в чем не имею нужды»; а не знаешь, что ты несчастен, и жалок, и нищ, и слеп, и наг». (Откр. 3:15–17).

### Догматическое знание в обучении

Догматическое знание генетически инкорпорировано в обучение — в предметный материал, способы познания, педагогическую деятельность, учебные планы. Оно является

инструментом программирования личности со стороны власти, политики, общества. Догматическое знание формирует шаблоны понимания, делает образование предустановленным и уязвимым к доктринальным формам управления, которые измышляют образовательные стандарты, воспитательные ритуалы, проверочные процедуры, документы отчетности, etc.

Учебное познание начинается с усвоения знания, которое выступает в роли непреложной истины. Оно может остаться таковым и далее, либо использовать критическое обсуждение, изучение альтернатив, поисковые методы познания, выводящие за пределы догматического знания. Тем не менее, даже в последнем случае необходимо изучить то, что будет ставиться под вопрос. Следовательно, для недогматического обучения требуется иметь знание-основу, включающее декларативные и операционные содержания, которые выражены в индивидуе как несомненная данность, т.е. догматические по сути. Такой несомненной данностью являются, например, язык, начала математики и естествознания, социальные и моральные установки общества.

На догматизацию знания оказывают влияние встроенные в обучение нормативные структуры, которые определяют степени его свободы, иначе говоря *жесткость* или *трансформативные рамки*. Понятие жесткости учебной программы как совокупности ограничений было введено У.Е. Доллом. Он рассматривал современную учебную программу как процесс, удовлетворяющий постмодернистскому принципу четырех «R», т.е. характеризующийся наряду с жесткостью (rigorous) также насыщенностью (rich), рекурсивностью (recursive), реляционностью (relational) [Doll 1993, 156]. Мною были определены три типа трансформативных рамок (жесткости) обучения – дидактический, эпистемический и онтологический (средовой). Первые накладывают ограничения на содержание обучения, вторые – на модели мышления, которые в нём культивируются, третьи – на связь обучения с реальностью [Карпов 2011, 28, 29].

Педагогические концепции выстраиваются на положениях, которые играют роль непреложных истин, т.е. являются догматическими по своей сути. В начале XX века получила широкое распространение «пищевая» (nutritionist) модель образования. В её основе лежит педагогическая концепция, рассматривающая знание как вид духовной пищи, которую нужно «съесть» и «переварить». П. Фрейре связывает возникновение этой концепции с экспансионистскими интересами к Третьему миру, которому навязывали таким образом «культуру молчания», исключающую свободное мышление и возможность говорить [Freire 1985, 45, 57, 50, 60]. В 1960–70-х гг. на Западе «пищевая» модель образования вбирает в себя в качестве педагогической догмы рыночную концепцию: знание трактуется как товар, обучающийся – как потребитель, образование – как сфера услуг. В наши дни «пищевые» педагогические концепции культивируются в рамках стандартизованного обучения. Оно регламентирует познавательное поведение, исключая ментальные модели, знания и навыки, выходящие за его пределы, и насаждает тем самым современные формы «культуры молчания».

Сциентизм, формально усвоенный педагогическими концепциями, привил современной системе образования особый – «научный» вид познавательного догматизма, поставивший во главу угла эмпирическую проверяемость знания, веру в непогрешимость научного метода, исключение «не научных» фактов из сферы познавательного действия. Тем не менее, он оказался не в состоянии разработать такой учебный метод, который позволил бы сформировать научную картину мира на практическом уровне в «сциентированном» обществе [Карпов 2018, 118].

Способность личности к познавательным инновациям зависит не только от объёма усвоенного догматического знания, но в большей степени от мышления, которое делает его когнитивно-активным. Для этого мышление должно подойти к пределу догматически усвоенного, расшатать его и задействовать ресурсы догматики для обретения нового. Оно должно стать *оппозиционным мышлением*, организующим поиск иных пониманий, интерпретаций, объяснений для объектов теории и опыта. Но даже будучи таковым, оно реализует свои инсургентные свойства в работе над догматическим материалом. Кратко рассмотрим проявление форм когнитивной активности догматического знания в обучении.

а) *Рационально-процессуальная форма* когнитивной активности догматического знания в обучении есть первый шаг работы мышления, выводящий к границам догматического материала: предметного содержания, познавательных методов, представлений о реальности. Здесь намечается преодоление директивно установленной жёсткости обучения, т.е. учащийся настраивается на вскрытие его трансформативных рамок. На этом пути должны быть проявлены ограничения, накладываемые познавательным стандартом на социо-когнитивный и духовный рост личности. Учащийся может обнаружить их в дефиците учебного знания, посредством которого описывается реальность (дидактические рамки); в нехватке инструментов познания, позволяющих проникать в реальность (эпистемические рамки); через слабость мышления к пониманию реальности и себя в ней (онтологические рамки).

Обучение, построенное на догматическом знании, тем не менее может использовать критический интеракционизм, познавательные альтернативы, проблемные ситуации, генеративную среду, перевёрнутый (flipped) класс, технологии виртуальной реальности, другие средства, создающие зоны эпистемической нестабильности. Посредством них мышление направляется в глубь догматического знания (как это происходит в схоластике и формальной школе), и выходит к его пределам. Под действием вопросов, пробелов в объяснении, найденных противоречий, сомнений, собственных находок происходит когнитивное «расшатывание» догматического знания. Оно делает явными познавательные границы, инкорпорируемые в личность обучением, и внутренне идентифицирует наличие внешнего, которое те исключают.

б) *Сублимативная форма* когнитивной активности догматического знания проявляется в обучении при выполнении задач или заданий, требующих выхода за пределы механического логичизма: прямого использования формул, зависимостей, фактов, законов или усвоенных схем их преобразования. Рассматривая неочевидное, мышление погружается в себя, интенсивно рефлектирует, переходит в бессознательное. В обычной ситуации психическая активность способна «вознести», иначе говоря сублимировать, внутреннее напряжение к *иным* внешним содержаниям или деятельности. Тогда задача откладывается или отбрасывается.

Однако в условиях обучения действуют жёсткие силы внешнего принуждения и внутреннего самопобуждения, которые способны (хотя и не всегда) удерживать состояние глубокого размышления над задачей, активизировать неявную, транслогическую функцию интеллекта [Карпов 2013, 62–64]. Под напором мотивирующих структур в бессознательном идёт работа над материалом, включающим неочевидное в нём. Это глубинное мышление питается содержаниями рационального и внерационального опыта, релевантными задаче, в том числе догматического типа. Оно разрушает догматическую схваченность устоявшегося знания, ментальные схемы, работающие с ним, вызывая нечто похожее на когнитивный диссонанс. Оно ведёт к внутреннему созреванию неочевидного, направляя сублимацию к разрешению. Результатом может стать понимание, проникновение в суть задачи, интуиция или озарение, ведущие к решению.

В общем случае процесс когнитивной сублимации приводит к следующим возможным исходам: создание объективно нового знания (в том числе в обучении), получение субъективно нового знания, замещение неудовлетворённой потребности, распад сублимативной активности.

в) *Эмотивно-суггестивная форма* когнитивной активности. Процесс познания эмоционален и суггестивен. Обучение использует чувство и внушение, когда *выращивает* знание в ученике. Вместе с тем, оно *наращивает* эмотивно-суггестивное знание, которое тот генетически наследовал и впитал из окружения. Тогда следует говорить о двух видах эмотивно-суггестивной активности знания. В активность первого вида погружён процесс овладения учебным материалом; она сопровождает его и участвует в нём. Активность второго вида представляет собой трансформацию эмотивно-суггестивного базиса личности учащегося.

С первым видом эмотивно-суггестивной активности связано преодоление когнитивных порогов, которые содержит процесс обучения. Для рационально-процессуальной формы когнитивным порогом является момент идентификации

эпистемических лагун, *чувственно* воспринимаемых как познавательная преграда. Суггестивное противодействие со стороны устоявшегося знания вызывает «холостой ход» мышления и рост психического напряжения, для преодоления которых требуется задействовать эмотивный ресурс. Эмоциональная мобилизация позволяет, как говорится, «собраться с мыслями».

При сублимативной форме когнитивные пороги возникают на этапах перехода познавательного процесса на уровень бессознательного и зарождения продукта сублимации. Бесплодность попыток решения вызывает беспокойство, тревогу, смятение, которые нагнетаются под действием установки, ограничивающей его время. Озабоченность собственным бессилием порождает фрустрацию по поводу траты себя во времени. Желая преодолеть её, мышление устремляется в место, где время не исчисляется, тем самым теряя его о-сознание, а вместе с ним сознание. Находясь в бессознательном и нащупывая решение, мышление переживает волнение, воодушевление, трепет, переходящие в сублимативный катарсис. Найденное решение вызывает ликование и восторг, подобные архимедовой «Эврика!» и пушкинскому «Ай да сукин сын!». Здесь эмоцией движет суггестия, требующая, чтобы решение было получено. Второй вид эмотивно-суггестивной активности догматического знания характерен для воспитания, которое производит обогащение, коррекцию или изменение эмотивного знания и установок личности учащегося.

\* \* \*

Догматическое знание, как таковое, — не эпифеномен догматизма. Оно составляет необходимую часть социальной жизни и личного существования. Догматическое знание входит в восприятие социальной реальности и проекты её трансформации, образование и воспитание, культуру и этничность, познание и производство знаний, возможности и механизмы мышления как такового. Только в комплексе своих функций догматическое знание может быть включено в аналитические и конструктивные схемы познания, дающие объяснения феноменам реальности, мышления, обучения и проектирующие их будущее. *Чтобы изменяться, человеку, институтам и обществу надо прежде всего знать то, что не даёт меняться.*

#### *Источники — Primary Sources in Russian Translation*

Бэкон 1977 — *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Том 1. М.: «Мысль», 1977. С. 81–523 (Bacon F. *De dignitate et augmentum Scientiarum*. Russian translation).

Бэнвилл 2008 — *Бэнвилл Дж.* Кеплер. М.: Текст, 2008 (Banville J. *Kepler*. Russian translation).

Кеплер 1982 — *Кеплер И.* О себе // И. Кеплер О шестиугольных снежинках. М.: Наука, 1982. С. 170–187 (Kepler J. *De nive sexangula*. Russian translation).

Кант 1994 — *Кант И.* Критика чистого разума // И. Кант. Сочинения в 8-ми томах. Т. 3. М.: Чоро, 1994 (Kant I. *Kritik der Reinen Vernunft*. Russian translation).

Коперник 2009 — *Коперник Н.* О вращении небесных сфер. СПб.: Амфора, 2009 (Copernicus N. *De revolutionibus orbium coelestium*. Russian translation).

Кун 1977 — *Кун Т.С.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977 (Kuhn Th. *The Structure of Scientific Revolutions*. Russian translation).

Полани 1998 — *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск: Благовещенский гуманитарный колледж им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998 (Polanyi M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Russian translation).

Поппер 2002 — *Поппер К.Р.* Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002 (Popper K. *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Russian translation).

Флоровский 1931 — *Флоровский Г.В.* Богословские отрывки // Путь. Париж, 1931. С. 3–29 (Florovsky G. *Revelation, Philosophy and Theology*. in Russian)

#### *Ссылки — Primary Sources in English*

Agassi, Joseph (2012) *Science in Flux*, Springer Science & Business Media, N.Y.

Boyle, Robert (1663) *Considerations Touching the Usefulness of Experimental Natural Philosophy*. Oxford: Printed by H. Hall, for R. Davis.

Brogaard, Berit, Chudnoff, Elijah (2016) “Against Emotional Dogmatism”, *Philosophical Issues*, Vol. 26 (1), pp.. 59–77.

Freire, Paulo (1985) *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Bergin & Garvey, N.Y.  
Meyerson, Emile, (2012) *The Relativistic Deduction: Epistemological Implications of the Theory of Relativity With a Review by Albert Einstein and an Introduction*, Springer Science & Business Media, N.Y.

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

- Карпов 2008 – *Карпов А.О.* Дискурс: классификация контекстов // Вопросы философии. 2008. № 2. С. 74–87.  
Карпов 2011 – *Карпов А.О.* Исследовательское образование: ключевые концепты // Педагогика. 2011. № 3. С. 20–30.  
Карпов 2012 – *Карпов А.О.* Эпистемическая вещь и психокультурное понимание // Вопросы философии. 2012. № 4. С. 75–86.  
Карпов 2013 – *Карпов А.О.* Транслогическое мышление // Философские науки. 2013. № 11. С. 53–66.  
Карпов 2016 – *Карпов А.О.* Влияние христианства на становление матезиса Нового времени // Вестник Российской академии наук. 2016. № 10. С. 933–940.  
Карпов 2017 – *Карпов А.О.* Общество знаний: знание vs информация // Философские науки. 2017. № 12. С. 19–36.  
Карпов 2018 – *Карпов А.О.* Будущее образования // Общественные науки и современность. 2018. № 5. С. 115–124.

### **References**

- Doll, William E. (1993) *A Post-modern Perspective on Curriculum*: Teacher College Press, Columbia University, N.Y. and London.  
Карпов, Alexander O. (2008) “Discourse: Classification of Contexts”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 2 (2008), pp. 74–87. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2011) “Research Education: Key Concepts”, *Pedagogika*, Vol. 3 (2011), pp. 20–30. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2012) “Epistemic Object and the Psycho-cultural Comprehension”, *Voprosy Filosofii*, Vol. 4 (2012), pp. 75–86. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2013) “Translogical Thinking”, *Philosophical Sciences*, Vol. 11 (2013), pp. 53–66. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2016) “The Influence of Christianity on the Formation of the New Time Mathesis”, *Herald of the Russian Academy of Sciences*, Vol. 10 (2016), pp. 933–940. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2017) “The Knowledge Society: ‘Knowledge’ vs ‘Information’”, *Philosophical Sciences*, Vol 12 (2017), pp. 19–36. In Russian.  
Карпов, Alexander O. (2018) “Education in the Future”, *Obshchestvennyye Nauki I Sovremennost*, Vol. 5 (2018), pp. 115–124. In Russian.

### **Сведения об авторе**

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

### **Author’s information**

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