

## О ФАКТОРАХ И МЕХАНИЗМАХ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА

С. М. Зверев

**Аннотация.** Используя достижения разных антропологических «измерений» образования в социально-гуманитарном познании, в статье впервые представлена содержательно-смысловая трактовка факторов как побуждающих причин процесса развития антропологического знания об образовании человека и механизмов, приводящих его в действие. Факторы развития антропологических знаний об образовании человека характеризуются: а) субъектностью как ценностно-смысловой конструктивной позицией человека, определяющей его познавательно-преобразующую нацеленность на создание нового знания; б) методологической рефлексией, содействующей развитию антропологической аксиоматики и уточнению инструментальных средств познания, обуславливающей критическое переосмысление антропологических представлений об образовании человека, а также усовершенствование средств и способов познавательно-преобразующей деятельности; в) влиянием научно-технологического прогресса, обуславливающего направленность развития гуманитарно-антропологических знаний преодолевать разрывы между достижениями научного прогресса и эффективностью превращать их в инновационный образовательный продукт; г) социально-политическими и социокультурными причинами, побуждающими создавать новые научные знания, отвечающие растущим вызовам современности и предопределяющие эффективность их практической реализации в сфере образования. Разнообразие механизмов развития антропологического знания представлено описанием методов: заимствования смысловых значений из других систем знаний; наследования; обогащения предметно-тематического содержания; интеграции; категоризации; комплексного развития знаний в контексте системного представления об уровне развития современного образования. Выдвигается условие для его поступательного совершенства. Дается оценка перспектив создания целостного гуманитарно-антропологического знания об образовании человека.

© Зверев С. М., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Ключевые слова:** антропология, знание, категоризация, методология, механизм, мировоззрение, образование, развитие, условие, фактор.

**Для цитирования:** Зверев С. М. О факторах и механизмах развития гуманитарно-антропологического знания об образовании человека // Наука и школа. 2024. № 1. С. 66–77. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-1-66-77.

## ON THE FACTORS AND MECHANISMS OF HUMANITARIAN AND ANTHROPOLOGICAL KNOWLEDGE OF HUMAN EDUCATION DEVELOPMENT

S. M. Zverev

**Abstract.** *Using the achievements of various anthropological «dimensions» of education in social and humanitarian cognition, the article presents for the first time a meaningful and semantic interpretation of factors as motivating causes of the process of development of anthropological knowledge about human education and the mechanisms that put it into action. The factors of the development of anthropological knowledge about human education are characterized by: a) subjectivity, as a value-semantic constructive position of a person, determining their cognitive-transformative focus on the creation of new knowledge; b) methodological reflection, contributing to the development of anthropological axiomatics and refinement of the instrumental means of cognition, causing a critical rethinking of anthropological ideas about human education, as well as the improvement of means and methods of cognitive-transformative activity; c) the influence of scientific and technological progress, causing the direction of the development of humanitarian and anthropological knowledge to overcome the gaps between the achievements of scientific progress and the effectiveness of their transformation into an innovative educational product; d) socio-political and socio-cultural reasons that encourage the creation of new scientific knowledge that meets the growing challenges of our time and predetermines the effectiveness of their practical implementation in the field of education. The variety of mechanisms of the development of anthropological knowledge is represented by the description of methods: borrowing semantic meanings from other knowledge systems; inheritance; enrichment of subject-thematic content; integration; categorization; complex development of knowledge in the context of a systematic view of modern education development level. The condition for its progressive perfection is put forward. The prospects of creating a holistic humanitarian and anthropological knowledge about human education are assessed.*

**Keywords:** *anthropology, knowledge, categorization, methodology, mechanism, worldview, education, development, condition, factor.*

**Cite as:** Zverev S. M. On the factors and mechanisms of humanitarian and anthropological knowledge of human education development. *Nauka i shkola*. 2024, No. 1, pp. 66–77. DOI: 10.31862/1819-463X-2024-1-66-77.

### Введение

Природа знания, факторы и механизмы его развития, являясь все же основной проблемой эпистемологии, тем не менее становится сегодня крайне актуальной в области социально-гуманитарного познания феноменов образования, требующей осознания и разработки. В статье, на базе достижений познавательного-преобразующего

деятельности в этом направлении, впервые обсуждаются понятия *фактор* и *механизм* развития антропологического знания об образовании человека, предопределяющих «*возвращение сущностных сил человека, развитие человеческого потенциала во всей полноте трех измерений человеческой природы (душевно-духовно-телесных), призванного реализоваться в разных сферах государственной, общественной, семейной и личной жизни*» [1].

Кратко обозначая таким образом исследуемую проблему, мы говорим, что у нас нет задачи подробно раскрыть действия факторов и механизмов развития антропологического знания об образовании человека, поскольку это немисливо сделать в рамках одной статьи. Между тем ввести представления об этих сущностях достижимо, что и является целью настоящей работы, выполненной посредством понимающего метода [2] и логико-смыслового анализа текстовой реальности научного и практико-методического знания в свете исследовательских и концептуальных разработок главным образом на базе антропологического подхода в сложившихся на сегодня научных дисциплинах педагогической антропологии и антропологии образования [2–9 и др.].

## **К различению понятий фактор и механизм в контексте представлений о развитии антропологического знания**

### **О факторах развития антропологического знания**

Аналитики о факторах развития антропологических знаний об образовании человека, прежде всего как о побуждающих причинах процесса его развития, практически нет. Мы осуществили попытку ввести соответствующие представления.

#### **Факторы непосредственного влияния на развитие антропологического знания**

**Субъектность**<sup>1</sup> как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию признается теперь уже как *родовая способность* человека к преобразованию мира и себя в мире [5]. Исследование субъектности, с точки зрения ее конструктивно-проектной направленности, показало ее значение как **фактора развития** системы знаний [10]. Воплощаясь замыслом, *субъект познания* не столько анализирует объектный материал, сколько видоизменяет его, качественно усложняет с установкой на достижение собственной цели, в противовес подчинению воздействиям среды, создавая новое знание, обеспечивая появление действительных инноваций [9].

**Методологическая рефлексия** характеризуется рефлексивно-критическим отношением к познавательно-преобразующей деятельности и, соответственно, ее результатам – антропологическому знанию, содействуя развитию антропологической аксиоматики, уточнению инструментальных средств познания. Этот фактор действует:

1. На стратегическом уровне, классическим примером которого может служить история методологического сдвига в гуманитарной науке – переход от педагогического рационализма получения знаний с установкой на выявление конкретных фактов существующей образовательной реальности (**классический тип исследования**) к проектно-моделирующей и созидательно-преобразующей деятельности (**неклассический тип исследования**) и далее к синергетическому освоению закономерностей развития сферы антропологического знания (**постклассический тип исследования**) [9; 11].

<sup>1</sup> Употребление понятия «субъектность», на наш взгляд, соразмерно смысловому контексту антропологического знания, нежели понятие «человеческий фактор», характерное научно-техническому знанию.

2. На условно-тактическом уровне – в ходе конкретно проводимых исследований, преодолевая рациональную детерминанту познания, при которой человек – «как целостность в свете существующих научно-рациональных систем знания оказался раздроблен на множество сколов, каждый из которых изучается отдельными же науками. Психология изучает психику, физиология – многообразие физиологических функций и структур, педагогика – способы и средства социализации отдельного индивида и т. д.» [12]. Подобная фрагментация знаний человеческой реальности в ее целокупности позволяет явить лишь «синкретный информационный образ (бессвязную связность) современного человека» [5]. **Антропологический же принцип развития**, наоборот, определяет достижение потенциально возможных результатов образования в значимом облике полного человека в целостности его человеческих проявлений [5].

#### **Факторы опосредованного влияния на развитие антропологического знания**

**Научно-технологический прогресс** своими темпами развития постоянно опережает имеющиеся возможности образования усваивать и впитывать научные и технические новации. Объясняется это значительно более медленными процессами изменений его содержания и методического обеспечения [9]. В этом случае образование, ориентируясь на достижения науки и технологий, иницирует такую направленность развития гуманитарно-антропологических знаний, результаты которого позволяли бы преодолевать разрывы между достижениями научного прогресса, их осмыслением с адекватными методическими решениями превращать в образовательный продукт. Наиболее показательным примером успешного преодоления разрыва являются научно-теоретические разработки Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, фундаментальное значение которых, на наш взгляд, существенно перекрыло временной лаг отставания. Так, было показано, что на основе рассудочно-эмпирического мышления и знаниевого подхода невозможно осваивать постоянно развивающиеся системы предметного и социального мира, создавать новые формы культуры. К тому же его культивирование не выявляет и не развивает потребностей действовать самостоятельно, творчески, стремиться к самообразованию и саморазвитию [13]. На базе этих представлений и была выстроена практика развивающего образования, которая определила особенности совершенствования нормирования его содержания путем включения задач формирования общих способностей мышления и деятельности, научения обучающихся самостоятельно ставить задачи, определять методы их решения и анализировать результат.

**Социально-политические и социокультурные факторы** преимущественно также находятся в опосредованном отношении к антропологическому знанию, действуя на него через образование. В этом случае образование становится своеобразным субъектом актуализации научно-методического поиска. В истории научно-исследовательского производства в СССР, затем и России можно выделить некоторые знаковые примеры действия этих факторов:

1. В контексте требований к построению образования на принципах деятельностного подхода, сущность которого определялась:

- по В. С. Ледневу – задачами «*прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность*» [14];
- передачей социального опыта, по В. В. Краевскому, И. Я. Лернеру [15];
- согласно концепции А. В. Хуторского, построением образовательного процесса от деятельности обучаемого к внутренним личностным приращениям и от них – к освоению культурно-исторических достижений [16] и др.

2. Разработками условий организации «лично-ориентированного обучения» [17], ставшего одним из ведущих направлений развития антропологического знания, обусловившего ориентир вариативного устройства образования, включенный в основное нормативное требование государственных образовательных стандартов [9];

3. В экспериментальном замысле модернизации российского образования, когда группа ученых: Н. Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков разработали в 1993 г. проект программы его развития, определявшей смысловые и ценностные основания отечественного образования на базе восстановления российских культурно-исторических ценностей и традиций, которые должны быть приурочены к условиям грядущего XXI в. [18]. Сегодня реализации многих идей того проекта можно обнаружить в государственных образовательных стандартах для школ (концепция духовно-нравственного развития, воспитания личности гражданина России).

### *Замечания о механизмах развития антропологического знания об образовании*

Мы исходим из представления о том, что механизм развития антропологического знания является интегрированной единицей социально-гуманитарного познания, характеризующейся особенностями порождать инновации в условиях связи разных типов знаний и совершенствования познавательной деятельности. Понимая, что мы не сможем полностью осветить этот вопрос в рамках одной статьи, вынуждены ограничиться некоторой конспективной демонстрацией содержательно-смысловых представлений о механизмах развития антропологического знания.

В одном случае под механизмом понимают **систему научных знаний** определенной **совокупности**; в другом – главные движители развития (например, категориальный строй), в третьем – особенности взаимовлияния антропологических знаний с другими системами (философскими, социологическими, психологическими и пр.), в четвертом – рассматривают его действие в виде приращения знаний; изменения их структуры, переформатирования, схематизации, редукции в плане упрощения или сведения к целому (общему) значению и пр. [11]. Наконец, в пятом – понятие механизма связано с описанием **процессов развития** знаний.

На базе этих представлений о механизме развития знаний, мы полагаем, что их изменение и усложнение в течении значительного исторического времени обусловлено:

- представлениями о множественности и разнообразии механизмов, определяющих постановку новых проблем, выдвижение гипотез, создание теорий, развития понятийного строя в проводимых исследованиях;
- противоречием между цикличностью и линейностью его развития (*неограниченное пространственно-временное продвижение знания в целом*) [19]. Так, например, в динамике идей о процессуальных аспектах обучения и развития, мы видим этапность в развитии представлений о связи восприятия и мышления в познавательной деятельности С. Л. Рубинштейна к соотношению памяти и мышления в работах А. Н. Леонтьева и выходом к механизмам овладения понятиями в исследованиях Н. А. Менчинской. *Линейность* же видится непрерывным процессом становления и развития соответствующего контекста знаний;
- опорой на родовую категорию «**развитие**» с такими ее конкретными видовыми функционально соотносимыми эквивалентными понятиями, как становление, формирование, расширение, накопление, углубление и т. п.

**Логико-смысловая аргументация и именование механизмов развития антропологического знания**

**Заимствование смысловых значений из других систем знаний** устанавливает «перенос принципиальных категориальных схем из одной области знания в другую» [20]. Конкретные примеры действия этого механизма:

- процессы становления человека в образовании анализируются одновременно с естественной точки зрения – как природные, органические и с искусственной – как специально сконструированные, созданные человеком [5];
- разработка классического антропологического понятия «образовательная среда», которая рассматривается по сущности социума и по сущности человека с естественнонаучной – биологической точки зрения, используя термин природное устройство, «органическое соответствие» процессов развития [2; 5];
- использование терминов биологической науки в сфере антропологического познания об образовании человека: адаптация, антропогенез, метаморфоз и др., выступая таким образом условием дальнейшей организации уже собственно научных рассуждений [2; 5].

**Наследование.** Данный механизм обнаруживается при анализе ряда работ, посвященных изучению культурно-исторического процесса становления и развития антропологических идей в отечественной гуманитаристике. О синергии философской антропологии и философии образования в целях его *воспроизводства*, разрабатываемых ранее моделей возрождения человека и человечности в ретроспективе «*философско-антропологического знания с Античности и до современности*» [21]. В плане преемственности современным теориям и концепциям раскрыт характер педагогической антропологии К. Д. Ушинского с мыслями о внутренних и внешних источниках ее зарождения для разрешения «*насуточных проблем организации и содержания народного просвещения в России*» [22]. Указывается на *соотнесенность* основных положений христианско-педагогической антропологии В. В. Зеньковского с идеями отечественного образования о целостном взгляде на человека, с видением сущности его бытия в контекстах сопряжения социальных, психологических, духовно-нравственных задач воспитания [23].

**Обогащение предметно-тематического содержания.** Данный механизм в контексте обоснования мировоззренческого аспекта образования широко представлен в русской религиозно-философской, православной антропологии и современной антропологии образования:

- усилением образа совершенного человека синтезом трех идей: а) главенствования духовного в сочленения с материальным (природным); б) самобытности всякого, рождаемой в «*таинстве встречи с другим субъектом*» [24]; в) отыскания существа бытия «*в окружающем мире, в себе, в смерти, в жизни*» [24];
- формированием системы духовных ценностей личности под знаком «*антропного принципа*», внутренним ядром которой являются культуротворчество, построенное на первичных нравственных чувствах совести, стыда, благоговения и способности к творческому отношению к жизни и к себе [25];
- мировоззренческим форматом национально-ориентированного образования, состоящего из *семи методологически-аксиоматических оснований*: о природе человека как антропологической данности; о педагогической тактике учения и воспитания; об антропологическом образовательном идеале; о норме человеческих отношений; о профессионально-антропологическом идеале педагога; о содержании образования человека и содержании образовательных процессов и педагогической деятельности [26].

**Интеграцией знаний** утверждается необходимость междисциплинарного интегрального подхода на стыке наук, позволяющего задавать модель синергетической реальности: а) выходить на всеобщие характеристики бытия человека; б) проводить сравнительные исследования «жизни людей, народов, культур и обществ»; в) разрабатывать разные типы родового человека; г) синтезировать философское, научное и вненаучное знание [5–7]. В результате действия интегрированного междисциплинарного комплекса рассматривается возможность интеграции знаний о человеке современной психологией и христианской антропологией как достижение необходимой полноты в разработке концепции целостного развития человека («*модель становления гармоничной одухотворенной индивидуальности*») [27].

**Категоризация.** Известно, что одной из основ эволюции и развития предметно-семантического содержания любого знания является теоретическое конструирование [20]. Однако это лишь внешний контур, ядром содержания которого все же является процесс «*порождения категориальных идей*» [11], который и мыслится нами в качестве механизма развития антропологического знания об образовании, поименованного *категоризацией* [9]. Обладая мыслеформирующей функцией и на основе принципа прототипичности, он, как никакой иной механизм, с одной стороны, направлен на выработку соответствующих понятийных значений, их упорядоченности, позволяя увеличивать степень общности теоретических положений, обуславливая создание разнообразия концептуальных схем, моделей и других когнитивных конструкций, содействовать постановке новых проблем. С другой стороны, предопределяет выход на новый этап развития антропологического знания, обновляя познавательные-преобразующие возможности, усиливая значения тех или иных мировоззренческих представлений о человекообразовании [26].

Категоризация – фактически главный способ придать антропологическому восприятию мира образования упорядоченный характер. Покажем действие этого механизма на примере введения связи понятий «*Прототип – Прецедент*» в качестве основной онтологической константы разработки антропологического знания о содержании образования. Она представлена в виде *осевого процесса*, сохраняющего нормальное функционирование образования по его *источникам – прототипам*, исторически сложившимся идеальным образцам, с проектными действиями, обеспечивающими его развитие созданием *прецедентов* – источников будущего содержания образования. Тем самым обеспечивается: *генетическая связь* с культурно-историческими и научными традициями; намечается будущее образования; проявляется возможность создания новых его образов и моделей, открывая взгляд на онтологические пределы образования и на место человека в нем. Следовательно, в фокусе антропологического знания *прототип* в ретроспекции и *прецедент* в проспективном плане разрешают основную онтологическую проблему, воплощая собой своеобразную «*генетическую матрицу*» общества, позволяя в разных проекциях и формах антропопрактики говорить об основаниях и путях развития образования [5; 9].

**Комплексное развитие знаний.** Подоплекой введения данного механизма лежит представление о теориях, учениях и концепциях как наиболее высших уровнях познавательной-преобразующей деятельности, характеризуемой *полиморфизмом* – способностью вырабатывать комплекс принципов и соответственно полипредметных конструкций, фактически предзадающих решение проблемы единства социально-гуманитарного познания образования человека. Строго говоря, речь идет о принципиальной возможности разработки *целостного представления* о современном образовании человека в качестве особого типа методологического рас-

крытия особенностей системной организации различных видов гуманитарно-антропологических знаний, сопряжения их познавательно-преобразующих смыслов в контексте развертывания перспективных инновационных направлений развития. На наш взгляд, *целостное представление* достигается, с одной стороны, введением понятия «развитие» как системообразующего элемента разработки интегральных представлений об образовании человека [2; 5–7; 13]. С другой стороны, посредством слияния двух задач: теоретической – разработки критериев, определяющих гуманитарно-антропологическое знание об образовании человека как целостности с постулированием соответствующего образа, и практической – построения новой образовательной практики, и «прежде всего – как антропопрактики» [2; 5], когда «эта целостность шаг за шагом, деталь за деталью, ступень за ступенью должна устанавливаться» [28]. Это, как исторически известно, и предопределяло рубежи в развитии антропологического знания посредством последовательной смены базовых теоретических представлений. Например, от антропологии К. Д. Ушинского [22] к школе человекознания Б. Г. Ананьева [29] и до нынешних времен действия в формате названных выше научных дисциплин педагогической антропологии и антропологии образования.

### Заключение

Проведенное исследование, выполненное в фокусах логико-смыслового и понимающего анализа разных антропологических «измерений» образования человека по совокупности оценок соответствующих научных достижений в области социально-гуманитарного познания, позволило впервые ввести представления о факторах и механизмах развития антропологического знания об образовании человека, по-новому раскрыв потенциал методологического обсуждения этой проблематики. Однако, не повторяясь с проведенным ее осмыслением, выйдем к следующим выводам и заключаю.

Было установлено, что фактор и механизм являются двумя составляющими процесса развития антропологического знания, содействуя также развитию познавательно-преобразующей деятельности.

Выявленные факторы, с одной стороны, непосредственно обуславливают развитие антропологического знания об образовании (субъектность, методологическая рефлексия). С другой стороны, преимущественно опосредованно (научно-технологический прогресс, социально-политические и социокультурные факторы) через инициирование преобразований и реформ в образовании, в свою очередь, становясь причинами как переопределения содержательно-смысловых исследовательских установок, так и актуализации новых научных направлений.

Раскрытием целевой определенности и смыслового содержания механизмов, мы, по существу, свидетельствуем о методологической заданности процесса производства знаний, предопределяя также настройку перспективам совершенствования образовательных систем. Анализируя их действие, мы усмотрели, что антропологическое знание об образовании человека развивалось и развивается неравномерно, в основном разнообразием конкретных тематических ориентаций и частных методик, меньше ценностно-смысловой и редкими случаями методологических обобщений, иначе говоря, эволюционируясь по линии экспоненциального роста эмпирических фактов, теоретических и концептуальных разработок предметно целевой направленности. Подобная констатация подводит к рассмотрению принципиальной возможности разработки *целостного представления* о современном образовании

человека методологическим раскрытием особенностей интеграции различных видов гуманитарно-антропологических знаний, сопряжения их познавательно-преобразующих смыслов.

Мы также выявили, что факторы развития антропологического знания, константны по форме, но в историческом контексте изменчивы по содержанию. Механизмы же развития обладают другой спецификой, поскольку по-прежнему обусловлены сохранением своей двувалентности: одновременным использованием методов естественнонаучного познания и обращением к проектно-моделирующей и созидательной-преобразующей деятельности.

Конкретизируя сказанное, мы говорим, что осуществленное нами осмысление факторов и механизмов развития антропологического знания является лишь первым шагом разрешения проблемы органического единства разносторонних научных измерений современного российского образования как сверхсложной системы *человекознания и образования человека*, требующих теоретико-методологического анализа, прогнозирования и путей развития гуманитарно-антропологической составляющей отечественной науки об образовании человека. В этом направлении важной задачей мы видим необходимость установления баланса отношений между масштабностью производимых инновационных преобразований и культурно-исторической необходимостью изучения и толкования уже созданного в сфере социально-гуманитарного знания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко, Е. В. Шестун [и др.]; под ред. В. И. Слободчиковой. 4-е изд., испр. и дополн. М., 2022. 32 с. URL: [http://ost101.narod.ru/2022\\_Doktrina\\_4izd.pdf](http://ost101.narod.ru/2022_Doktrina_4izd.pdf) (дата обращения: 20.03.2023).
2. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: моногр. / под ред. В. К. Рябцева. М.: ФГБНУ «ИИДЦВ РАО», 2019. 488 с. URL: <https://институт-воспитания.рф/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (дата обращения: 14.01.23).
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
4. Макасова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 208 с.
5. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. 261 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
9. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): колл. моногр. / под ред. С. М. Зверева, В. И. Слободчиковой, Е. И. Исаева. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 393 с.
10. Ласицкая Э. В. Конструктивистское понимание субъекта в эволюционной эпистемологии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2016. 25 с.
11. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.
12. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект / В. И. Слободчиков (рук. проекта), М. В. Захарченко, И. В. Королькова [и др.]. М., 2016. URL: [https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2016/12/ПРОЕКТ\\_печать\\_карта-верт-1.pdf](https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2016/12/ПРОЕКТ_печать_карта-верт-1.pdf) (дата обращения: 20.08.2022).
13. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. 240 с.

14. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991. 54 с.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
17. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
18. Проект федеральной программы развития российского образования / Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, Д. Б. Дмитриев [и др.]. М., 1993. 43 с.
19. Лось В. А. Социокультурный анализ цивилизационных процессов: взаимосвязь циклических и линейных подходов к динамике мирового развития // Век глобализации. 2014. № 2 (14). С. 78–90.
20. Розов М. А. Механизмы развития знаний. URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/7d81ab67150df0f9c32578760045ee60> (дата обращения: 20.11.2022).
21. Козлова Т. А. Развитие философской антропологии в современных условиях (на примере реализации методологической функции философской антропологии в философии образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 50 с.
22. Капустина В. Ю. Историография идей педагогической антропологии в творчестве К. Д. Ушинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 24 с.
23. Любан Т. Н. Христианско-педагогическая антропология В. В. Зеньковского в современном контексте: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 24 с.
24. Остапенко М. А. Образ совершенного человека в православной антропологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002. 50 с.
25. Булгакова И. А. Антропология воспитания в русской культуре: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень. 2012. 50 с.
26. Человек между восхождением и нисхождением. Опыт научной дискуссии / науч. ред. и сост. В. И. Слободчикова и А. А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2021. 330 с. (Исследования гуманитарных систем. Вып. 8). URL: [http://ost101.narod.ru/2021\\_Gumanitas\\_sistemas\\_Vol8.pdf](http://ost101.narod.ru/2021_Gumanitas_sistemas_Vol8.pdf) (дата обращения: 17.08.2022).
27. Юсупова О. В. Междисциплинарная интеграция в рамках современной педагогической антропологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Самара. 2006. 50 с.
28. Братищев И. М. Становление отечественной гуманитарной науки как целостности: проблемы теории, методологии и практики. 14.10.2020. URL: <https://csruso.ru/nashi-university/politjekonomija/stanovlenie-otechestvennoj-gumanitarnoj-nauki-kak-celostnosti-problemy-teorii-metodologii-i-praktiki/> (дата обращения: 17.08.2022).
29. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1977. 379 с.

## REFERENCES

1. Slobodchikov V. I., Ostapenko A. A., Shestun E. V. et al. *Natsionalnaya doktrina obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii*. Proekt. Ed. By V. I. Slobodchikov. Moscow, 2022. 32 p. Available at: [http://ost101.narod.ru/2022\\_Doktrina\\_4izd.pdf](http://ost101.narod.ru/2022_Doktrina_4izd.pdf) (accessed: 20.03.2023).
2. Antropologicheskii podkhod v razvitii vospitaniya i sotsializatsii detey i molodezhi: monogr. Ed. by V. K. Ryabtsev. Moscow: FGBNU "IIDSVO RAO", 2019. 488 p. Available at: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (accessed: 14.01.23).
3. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskaya antropologiya: Kurs lektsiy*. Moscow: Izd-vo URAO, 2002. 208 p.
4. Maksakova V. I. *Pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Izd. tsentr "Akademiya", 2004. 208 p.
5. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg: Inform.-izd. otd. Ekaterinburgskoy eparkhii, 2010. 261 p.

6. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subyektivnosti v obrazovatelnykh protsessakh: ucheb. posobie*. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 431 p.
7. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze: ucheb. posobie*. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 400 p.
8. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu subyektivnosti: ucheb. posobie*. Moscow: Izd-vo PSTGU, 2013. 360 p.
9. Issledovanie i proektirovanie soderzhaniya dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya). *Coll. monogr.* Ed. by S. M. Zverev, V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. Moscow: GAOU VO MIOO, 2015. 393 p.
10. Lasitskaya E. V. Konstruktivistskoe ponimanie subyekta v evolyutsionnoy epistemologii. *Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy)*. Moscow, 2016. 25 p.
11. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie*. Moscow: Progress-Traditsiya, 2003. 744 p.
12. Slobodchikov V. I., Zakharchenko M. V., Korolkova I. V. et al. *Sistemnyy krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsionalnoy bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya*. Proekt Moscow, 2016. Available at: [https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2016/12/PROEKT\\_pechat'\\_kartavert.-1.pdf](https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2016/12/PROEKT_pechat'_kartavert.-1.pdf) (accessed: 20.08.2022).
13. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moscow: 1986. 240 p.
14. Lednev V. S. *Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost, struktura, perspektivy*. Moscow, 1991. 54 p.
15. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya. Ed. by V. V. Kraevskiy, I. Ya. Lerner. Moscow: Pedagogika, 1983. 352 p.
16. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie*. Moscow: Vysshaya shkola, 2007. 639 p.
17. Yakimanskaya I. S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole*. Moscow: Sentyabr, 1996. 96 p.
18. Alekseev N. G., Gromyko Yu. V., Dmitriev D. B. et al. *Proekt federalnoy programmy razvitiya rossiyskogo obrazovaniya*. Moscow, 1993. 43 p.
19. Los V. A. Sotsiokulturnyy analiz tsivilizatsionnykh protsessov: vzaimosvyaz tsiklichnykh i lineynykh podkhodov k dinamike mirovogo razvitiya. *Vek globalizatsii*. 2014, No. 2 (14), pp. 78–90.
20. Rozov M. A. Mekhanizmy razvitiya znaniy. Available at: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/7d81ab67150df0f9c32578760045ee60> (accessed: 20.11.2022).
21. Kozlova T. A. Razvitie filosofskoy antropologii v sovremennykh usloviyakh (na primere realizatsii metodologicheskoy funktsii filosofskoy antropologii v filosofii obrazovaniya). *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Nizhny Novgorod, 2020. 50 p.
22. Kapustina V. Yu. Istoriografiya idey pedagogicheskoy antropologii v tvorchestve K. D. Ushinskogo. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2019. 24 p.
23. Lyuban T. N. Khristiansko-pedagogicheskaya antropologiya V. V. Zenkovskogo v sovremennoy kontekste. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1999. 24 p.
24. Ostapenko M. A. Obraz sovershennogo cheloveka v pravoslavnoy antropologii. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Ekaterinburg, 2002. 50 p.
25. Bulgakova I. A. Antropologiya vospitaniya v russkoy culture. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Tyumen. 2012. 50 p.
26. Chelovek mezhdru voskhozhdeniem i niskhozhdeniem. Opyt nauchnoy diskussii. Ed. by V. I. Slobodchikov, A. A. Ostapenko. Moscow: NII shkolnykh tekhnologiy, 2021. 330 p. (Issledovaniya gumanitarnykh sistem. Iss. 8). Available at: [http://ost101.narod.ru/2021\\_Gumanitas\\_sistemas\\_Vol8.pdf](http://ost101.narod.ru/2021_Gumanitas_sistemas_Vol8.pdf) (accessed: 17.08.2022).
27. Yusupova O. V. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya v ramkakh sovremennoy pedagogicheskoy antropologii. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Samara. 2006. 50 p.
28. Bratishchev I. M. Stanovlenie otechestvennoy gumanitarnoy nauki kak tselostnosti: problemy teorii, metodologii i praktiki. 14.10.2020. Available at: <https://csruso.ru/nashi-universitety/politjekonomija/stanovlenie-otechestvennoj-gumanitarnoj-nauki-kak-celostnosti-problemy-teorii-metodologii-i-praktiki/> (accessed: 17.08.2022).
29. Ananiev B. G. *O problemakh sovremennoy chelovekoznaniya*. Moscow: Nauka, 1977. 379 p.

**Зверев Сергей Михайлович**, кандидат педагогических наук, методолог-консультант, руководитель методической службы АНО «Центр инновационных проектов и медиаресурсов в образовании», г. Москва

**e-mail: [appassionata2005@yandex.ru](mailto:appassionata2005@yandex.ru)**

**Zverev Sergei M.**, PhD in Education, Consultant Methodologist, Head, Center for Innovative Projects and Media Resources in Education Methodological Service, Moscow

**e-mail: [appassionata2005@yandex.ru](mailto:appassionata2005@yandex.ru)**

*Статья поступила в редакцию 29.05.2023*

*The article was received on 29.05.2023*