

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-52-59>
EDN YTZPDG

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПОНИМАНИЯ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ

С. Е. Мансурова

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению человека как субъекта постнеклассической науки, осмыслению новых методологических подходов к развитию личности в условиях образовательного процесса. Актуальность проблемы обусловлена тем, что вектор на воспитательный характер образования, обозначенный в нормативных документах, задан в ситуации антропологического поворота. Ключевые особенности человека с позиций системно-синергетического подхода рассмотрены в педагогическом контексте. Идея глобального эволюционизма предьявлена как мировоззренческое основание для антропологизации педагогической науки. Установлено, что представления о человеке с позиций постнеклассической науки выступают объективным основанием для развития и саморазвития воспитанников и педагогов в единой системе.

Ключевые слова: постнеклассическая наука, человек, личность, воспитание

AN INDIVIDUAL AS A SUBJECT OF EDUCATION: HUMAN-CENTERED AGENDA OF POST-NON-CLASSICAL SCIENCE

S. E. Mansurova

Abstract. The article focuses on an individual as a subject of post-non-classical science. It aims to conceptualize new methodological approaches to the development of personality as part of an educational process. Regulatory documents spell out that moral and values education has to become an indispensable part of training. This trajectory was chosen against the backdrop of an anthropological turn, which makes the reported study relevant. The article discusses the key features of an individual from the standpoint of a system-synergetic approach integrated in the pedagogical context. Global evolutionism is presented as the ideological basis for the anthropologization of pedagogical science. It is established that the post-non-classical ideas about an individual provide an objective basis for the development and self-development of students and teachers in a single system.

Keywords: post-non-classical science, individual, personality, education

В 2021–2022 гг. в России были введены обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты для всех уровней общего образования — начального, основного, среднего (далее — ФГОС ОО). Во ФГОС ОО в явном виде был задан вектор на воспитательный характер образования — его обозначили требованиями к личностным результатам освоения основных образовательных программ. Личностные результаты

описаны как действия на основе системы ценностных отношений и заданы в области гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания, воспитания ценности научного познания.

Для нас очевидно, что в условиях сложной динамичной реальности, современной кризисной ситуации проблема формирования личностных результатов актуализирует зна-

чение антропологической проблематики для образования. В своем глубинном смысле содержание этой проблематики смыкается с философией антропологического поворота, который означает переориентацию базовых ориентиров человеческого бытия, усиление интереса к целям и ценностям человека, от чьих сущностных качеств и отношений зависит судьба цивилизации [20].

Антропологическая миссия [7] образования, коэволюционное понимание роли образования как фактора культурогенеза инициируют возросший интерес к человеку как субъекту воспитания, к развитию личности в образовательном процессе, основанному на подходе педагогической антропологии. Этот подход был описан в исследованиях А. Г. Асмолова [3], Б. М. Бим-Бада [6], В. И. Максаковой [13], В. И. Слободчикова [20] и др., а его предтечей явилась философия И. Канта, антропология Ч. Дарвина, научная педагогика К. Д. Ушинского.

«Чтобы воспитать человека во всех отношениях, его необходимо познать во всех отношениях», — эти слова К. Д. Ушинского актуальны в любые времена. Для осмысления особенностей антропологизации педагогического знания [20] надо представлять общие закономерности развития человека в истории, понимать взаимосвязь социальных и культурных процессов в становлении личности XXI в. Покажем это.

Ученые пришли к утверждению, что личность — это относительно поздний продукт развития человека как вида: «от безличного человека к индивидуальной личности» был проделан очень длинный путь [23]. Вызревание личности происходило после того, как в ходе эволюции прекратилось выраженное действие естественного отбора (на основе биологических законов) и началось историческое развитие человека (на основе социальных законов). Т. Шарден писал, что предпосылкой возникновения социокультурных (фактически личностных) признаков, которые сделали человека надприродным существом, явилась «недостаточность» биологических признаков, делающая человека наи-

более слабым природным существом [10]. Значимость возникновения личности как исторического феномена отмечали многие ученые. Так, М. К. Мамардашвили говорит о личности как о «находке эволюции», «крупной мысли природы», которая позволила человеку «быть, исполниться, состояться» [14, с. 173].

На разных исторических этапах развития человечества личность проявлялась по-разному. В традиционном обществе (исторически первом, доиндустриальном, аграрном), когда человек был интегрирован в социум как часть органического целого, личность находилась под влиянием жесткого социального контроля, выполняя приписанную ему традициями роль, права личности отсутствовали. Показано, что осознание ценности человеческой индивидуальности, повышение уровня личной свободы впервые произошли в античной Греции, а такие черты личности, как свободное избрание идеалов, нравственных принципов, вероисповедания, различных предпочтений, включая политические, сформировались в Западной Европе в эпоху Возрождения, Реформации и республиканизации. Становлению автономии личности, формированию социально типичных черт (классовых, этнических, профессиональных и др.) способствовало социально-экономическое развитие, успешность которого прямо зависела от разнообразия, активности и выраженности личностных проявлений человека [24].

Рождение личности, считает М. Н. Кузьмин, дало человеку не только новую степень свободы и общественно необходимых качеств, но и неограниченный масштаб развития этих качеств, позволяющий выявить глубинные потенции личности, ее индивидуальность [12].

В эпоху развитого индустриального общества новоевропейский человек становится господином, преобразователем мира, тем самым противопоставляя себя ему [11]. Формируется потребительско-гедонистический принцип жизни как доминанта мировоззрения. «Диагноз» находящейся в кризисе

новоевропейской личности «ставил» Н. Бердяев: «Индивидуализм, атомизация общества, безудержная похоть жизни, неограниченный рост народонаселения и неограниченный рост потребностей, упадок веры, ослабление духовной жизни» [5, с. 75].

Эта мысль Н. Бердяева, высказанная 100 лет назад, может трактоваться как образное описание антропологического кризиса, путь к преодолению которого обозначил первый президент Римского клуба А. Печчеи: «Решение всех проблем должно исходить из изменения самого человека, его внутренней сущности» [16, с. 54]. «Позитивные духовные ценности», «ответственное поведение», «ценностное отношение к себе, окружающим людям и жизни в целом» — качества личности, направленность на формирование которых обозначена в обновленных ФГОС ОО, отвечают этой задаче.

Новый вектор антропологизации педагогической науки смыкается с ведущими идеями постнеклассической науки: нацеленностью на диалог культур, восприятие бытия через призму оптимальных путей выживания, синтез знаний и ценностей [22, с. 48]. В философской концепции постнеклассической науки обосновано понятие «человекоразмерность» как смысловой императив образования. Постнеклассическая наука пронизана человеческими смыслами и наполнена антропологическим содержанием. Ведущим подходом постнеклассической науки является системно-синергетический (Г. Хакен, С. П. Курдюмов, В. П. Шалаев, М. С. Каган), который позволяет описать человека в контексте категорий «система» и «самоорганизация» («саморазвитие»).

Представим ключевые представления о человеке с позиций системно-синергетического подхода, который позволяет по-новому осмыслить закономерности формирования и развития личности, воспитания и обучения.

Целостность единичного человека как биопсихосоциальной системы опосредуется природной, социальной и духовной структурами, единство которых подтверждают

слова Л. С. Выготского о «едином ряде социально-биологического формирования личности ребенка» [9, с. 30]. Содержание каждой из структур описывается соответствующими понятиями — «индивид», «личность», «индивидуальность». Морфофизиологические особенности индивида (биологические свойства, определяемые наследственными задатками) выступают базисом для развития личности (индивидуальности), которая является продуктом сознания, социального опыта (мир деятельности, отношений). Индивидуальность — мир целей, ценностей, желаний, самосознания — обусловлена как индивидными свойствами, так и личностными.

Фокусом педагогического воздействия, критерием его результативности выступает развитая личность, индивидуальность человека (ученика). Становление личности (усвоение ею определенных норм, формирование социальной активности, ответственности, самостоятельности) и развитие индивидуальности (выработка системы целей, ценностей, потребностей, смыслов) происходят при реализации личностно и социально значимых видов деятельности. Необходимо понимать, что проявление индивидуальных качеств личности зависит от множества факторов: биологических (наследственных) особенностей, возраста, пола, жизненного опыта, условий жизни, способностей, потребностей и др. В этом смысле проектирование различных видов деятельности, направленных на развитие духовности (индивидуализацию) и становление учащегося в социуме (социализацию), должно иметь дифференцированный характер.

Открытость, незавершенность человека как живой системы поддерживается потоком энергии, вещества, информации из внешней среды, а его стационарным состоянием является подвижное равновесие. Человек находится в состоянии активного противостояния агрессивной окружающей среде, в процессе адаптации к которой реализует биологические и психосоциальные

потребности. Свойство открытости связано с понятием свободы — суверенной способности человека делать выбор, ответственность за который всецело ложится на него самого, и действовать в соответствии со своими потребностями, намерениями, интересами. Человек — единственный незавершенный, открытый вид, который продолжает активно развиваться, эволюционировать. Для человека характерна культурная эволюция (непрерывающееся духовное развитие, развитие сознания), которая признается важнейшей целью человеческого развития [16].

Педагогическое содержание сказанного заключается в следующем. Человек неограниченно открыт различным воздействиям и, будучи незавершенным существом, способен к постоянному саморазвитию. Свойство открытости и незавершенности определяет возможность становления человека (ученика) как культурного существа, для которого присвоение ценностно-ориентированной информации выступает условием формирования определенных паттернов поведения [2].

Взаимодействие человека и среды. Человек объединен с социоприродной средой в единое функциональное целое. Он образует генетическое, субстратное и функциональное единство с природой, в процессе адаптации к которой он также реализует свои биологические потребности. Социальная среда выступает необходимым условием воспроизводства и трансляции культурных форм жизни, реализации психосоциальных потребностей. Противоречия между человеком и природой неизбежны, поскольку человек дуалистичен. Как биологическое существо он является частью природы, а как социальное — относительно противопоставлен ей: предметно-практическая деятельность, обеспечивающая материальное благополучие и комфорт человека, разрушает среду жизни и наносит серьезный урон жизнедеятельности человека.

Таким образом, педагогу следует понимать, что человек находится в сложной

и противоречивой системе связей и отношений и что адаптации человека проявляются на биологическом и социальном уровнях как физические, психосоциальные и духовные потребности. Воспитание культуры потребностей, свойственной ценностно-ориентированной личности, — важнейшая педагогическая задача.

Самоорганизация, саморазвитие человека. Человек как саморегулирующаяся система относится к саморазвивающимся системам, способным порождать в процессе развития более высокие уровни организации. Принципиальным отличием человека от других живых систем выступает то, что он «делает себя сам». Самоорганизация по принципу отрицательных обратных связей (гасящее воздействие, гомеостатический механизм), которая обеспечивает устойчивость биологических процессов, свойственна всем живым существам, включая человека. Самоорганизация по принципу положительных обратных связей (усиливающих воздействие) обеспечивает психосоциальное, духовное развитие (саморазвитие) и свойственна только человеку. Саморазвитие — развитие сознания, духовности — происходит в процессе познания, деятельности, общения; ведущий фактор саморазвития — принцип ценностно-ориентированного выбора стратегии поведения и деятельности [8].

Педагогическое содержание свойства саморазвития призвано способствовать пониманию человека (ученика) как неограниченно развивающегося субъекта. В идеале при благоприятных субъект-субъектных отношениях, процесс саморазвития ученика направляется педагогом в соответствии с совместно согласованными целями.

Все названные выше свойства человека органично взаимодополняются: представления о системных свойствах человека дополняются как представлением об открытости человека — субъекта социоприродных систем, так и представлениями о качественных изменениях человека в процессе саморазвития. Важнейшей мыслью является

ценностно нагруженная мысль о телесно-душевно-духовной целостности человека, единственного незавершенного, открытого существа, который «делает себя сам» в процессе личностного развития.

Представление человека с позиций системно-синергетического подхода всецело проявляется через призму идеи глобального (универсального) эволюционизма — ведущей методологической идеи постнеклассической науки. Такой взгляд на человека показан в трудах Н. Н. Моисеева, предтечей которых были работы русских космистов (К. Э. Циолковского, Н. Ф. Федорова, В. И. Вернадского) [18], Т. Шардена [10], Э. Янча [25].

Идея глобального (универсального) эволюционизма — «стержневая идея, которая пронизывает все существующие специальные научные картины мира и является основой построения целостной общенаучной картины мира, центральное место в которой начинает занимать человек» [22, с. 48]. Методология познания трактует идею как наивысшую форму научного знания, которая не только отражает *объект изучения*, но и *направляет его на преобразование*. Соответственно, идея глобального эволюционизма может служить методологическим основанием для формирования представлений педагогической антропологии.

Идея глобального эволюционизма интерпретирует развитие жизни на Земле как глобальный процесс самоорганизации, в котором прослеживается взаимосвязь между ветвями биологической и культурной эволюции на всем ее протяжении. Данная идея метафорически трактует антропный принцип: самоорганизация вида *Homo sapiens*, его развитое сознание — это «заключительный аккорд эволюционной симфонии» (Э. Янч). Данное представление позволяет осмыслить человека не просто как «ось и вершину эволюции» (Т. Шарден), но и как ее *фокус*, в котором сходятся представления о долге человека перед самим собой, перед жизнью на Земле и продолжением эволю-

ции, при которой цивилизационные процессы должны принять биосферосовместимую форму. Человек рассматривается как автор управляемой эволюции, т. е. как «воля, способная вмешиваться в процесс самоорганизации жизни и направлять ее в русло тех целей, которые способен ставить разум» [15, с. 60].

На наш взгляд, системно-синергетический подход не нов для педагогики и идеи глобального эволюционизма могут выступить мировоззренческим основанием для антропологизации педагогической науки. Так, идею глобального эволюционизма можно трактовать как гуманистическую метафору, в которой онтологические представления тесно переплетаются с категорией свободы, ответственности человека за культуру, общество, существование биосферы [1]. Культурная эволюция человека осмысливается как целевой вектор развития его сознания, что согласуется со словами Н. Винера: «Мы изменили свое окружение так радикально, что теперь должны изменять себя, чтобы жить в этом новом окружении».

По нашему мнению, представление человека с позиций системно-синергетического подхода и идеи глобального эволюционизма призвано выполнить в педагогическом процессе регулятивную функцию при формировании личностных результатов освоения основных образовательных программ, что, согласно ФГОС ОО, трактуется как готовность к саморазвитию, личностному самоопределению, целенаправленной социально значимой деятельности.

Педагогический процесс представляет систему, в которой между главными субъектами — учениками и педагогами — существуют различного рода взаимодействия и отношения. Наличие системных связей, функциональных зависимостей определяет субъект-субъектную целостность системы: если один из субъектов начинает менять свои параметры, то другой тоже делает это. Таким образом, педагогическая деятельность

по обучению, воспитанию, развитию учеников носит двусторонний характер: она синхронизована с саморазвитием педагога, его готовностью и способностью к целостному — профессиональному и личностному — развитию. По мнению С. Д. Полякова, сущностная задача педагога заключается в том, чтобы не только отражать педагогические цели, но и ставить их по отношению к себе как к субъекту самосовершенствования, выполняя при этом функцию референтного воспитателя [17].

Нам хорошо знаком эффект учителей, которые согласуют педагогические задачи с собственными потребностями в области саморазвития. О таких учителях отметим следующее: они развиваются в психолого-педагогической сфере, проявляя себя в качестве ярких методистов и психологов, у них интересно учиться, они поддерживают каждого учащегося и верят в их успех, к ним всегда тянутся школьники со своими проблемами; они развиваются в предметной области, чем провоцируют интерес к ней у школьников, и этот интерес нередко выступает мотиватором профориентации; они широко образованны и нередко являются авторитетом для школьников в области выбора книг для чтения, театральных спектаклей, художественных выставок; они понимают значимость физического развития и их ученики ходят вместе с ними на тренировки, выезжают на природу.

Таким образом, неперенным условием развития личности, индивидуальности ученика является развитая личность педагога. Достижение высоких результатов требует от педагога владения названными выше сущностными представлениями антропологической проблематики в контексте постнеклассической науки. Эти представления позволяют педагогу соотнести знания о человеке как о целостном, открытом, незавершенном существе, всегда готовым к изменениям и самоизменениям, с конкретными профессиональными действиями, направленными на целостное развитие когнитивной и эмо-

ционально-ценностной сфер сознания. Саморазвитие этих сфер сознания у педагога инициирует личностное развитие школьника, т. е. возникает системный эффект, который Ю. К. Бабанский назвал «педагогический резонанс» [4].

Заключение

Методологические установки постнеклассической науки существенно влияют на разные области познания, включая педагогическую. Устремленные в будущее и востребованное гуманистической педагогикой представления постнеклассической науки о человеке как особом феномене, его характеристиках, условиях непрекращающегося развития, миссии в современном мире должны быть восприняты педагогической антропологией. Методологические представления постнеклассической науки о человеке педагогически окрашены, поскольку сутью педагогической деятельности является целенаправленное влияние на развитие человека.

Системно-синергетический подход к рассмотрению человека и идея глобального эволюционизма предъясняют человека — в широком мировоззренческом контексте — как субъекта, занимающего в нестабильном и сложном мире центральное место, и от качеств субъекта, его ценностных установок, идеалов, гражданской позиции, отношения к миру, определения своего места в биосферном социуме зависит будущее.

Значимость представленных направлений антропологизации педагогической науки проявляется в том, что они выступают объективным основанием для развития и саморазвития педагогов и их воспитанников в единой системе. Ключевую роль призваны сыграть присвоенные педагогом мировоззренческие представления о человеке, отвечающие за формирование системы позитивных ценностей школьников и действий на их основе, т. е., согласно ФГОС ОО, личностных результатов освоения основных образовательных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алиева Н. З.* Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания. М.: Академия Естествознания, 2008. 512 с.
2. *Анисимова Е. А.* Методы формирования позитивных паттернов поведения у подростков в конфликтной ситуации // Психолог. 2014. № 5. С. 39–59. <https://doi.org/10.7256/2306-0425.2014.5.13353>
3. *Асмолов А. Г.* Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. М.: ЯСК, 2018. 546 с.
4. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). М.: Просвещение, 1982. 192 с.
5. *Бердяев Н. А.* Новое средневековье // Вестник высшей школы. 1991. № 3-4. С. 75.
6. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 223 с.
7. *Бондарцова Т. М., Гуменчук О. Н.* Антропология образования — культур-философский дискурс // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11 (2). С. 282–284.
8. *Брусьюк О. А.* Социокультурное и личностное измерения бытия человека в глобальной эволюции: философско-антропологическая экспликация // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 5. С. 10–21.
9. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
10. *Де Шарден П. Т.* Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.
11. *Каган М. С.* И вновь о сущности человека // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. Сборник философских статей. Т. I. СПб.: Петрополис, 2001. С. 48–67.
12. *Кузьмин М. Н.* Историческая антропология и педагогика // Наука — образованию. 2012. № 1 (1). С. 84–89.
13. *Максаков А. Д., Максакова В. И.* Педагогическая антропология. 6-е изд. М.: Юрайт, 2015. 293 с.
14. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. 2-е изд. М.: Прогресс: Культура, 1992. 414 с.
15. *Моисеев Н. Н.* Человек во Вселенной и на Земле // Многомерный образ человека: Комплексное междисциплинарное исследование человека. М.: Наука, 2001. С. 57–74.
16. *Печчеи А.* Человеческие качества. М.: Прогресс, 1980. 312 с.
17. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004. 304 с.
18. *Русский космизм: Антология философской мысли.* М.: Педагогика-Пресс, 1993. 367 с.
19. *Скуднова Т. Д.* Проблема антропологизации психолого-педагогического образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. № 4 (188). С. 155–159.
20. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. 261 с.
21. *Смирнов С. А.* Антропологический поворот: его смысл и уроки // Философия и культура. 2017. № 2. С. 23–35. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2017.2.22058>
22. *Степин В. С.* Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006. 384 с.
23. *Тульчинский Г. Л.* Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности // Вопросы философии. 2009. № 4. С. 41–56.
24. *Шкуратов В. А.* Новая историческая психология. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2009. 208 с.
25. *Jantsch E.* The self-organizing universe: Science and human implications of the emerging paradigm of evolution. Oxford: Pergamon Press, 1980. 342 p.

REFERENCES

1. *Alieva N. Z.* Postneklassicheskoe estestvennonauchnoe obrazovanie: kontseptual'nye i filosofskie osnovaniya. M.: Akademiya Estestvoznaniya, 2008. 512 s.
2. *Anisimova E. A.* Metody formirovaniya pozitivnykh patternov povedeniya u podrostkov v konfliktnoj situatsii // Psikholog. 2014. № 5. S. 39–59. <https://doi.org/10.7256/2306-0425.2014.5.13353>
3. *Asmolov A. G.* Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen. M.: YaSK, 2018. 546 s.

4. Babanskij Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa (metodicheskie osnovy). M.: Prosveshchenie, 1982. 192 s.
5. Berdyaev N. A. Novoe srednevekov'e // Vestnik vysshej shkoly. 1991. № 3-4. S. 75.
6. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskaya antropologiya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. M.: Yurajt, 2015. 223 s.
7. Bondartsova T. M., Gumenchuk O. N. Antropologiya obrazovaniya — kul'tur-filosofskij diskurs // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2016. № 11 (2). S. 282–284.
8. Brus'ko O. A. Sotsiokul'turnoe i lichnostnoe izmereniya bytiya cheloveka v global'noj evolyutsii: filosofsko-antropologicheskaya eksplikatsiya // Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. 2019. № 5. S. 10–21.
9. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki / pod red. A. M. Matyushkina. M.: Pedagogika, 1983. 368 s.
10. De Sharden P. T. Fenomen cheloveka. M.: Nauka, 1987. 239 s.
11. Kagan M. S. I vnov' o sushchnosti cheloveka // Otchuzhdenie cheloveka v perspektive globalizatsii mira. Sbornik filosofskikh statej. T. I. SPb.: Petropolis, 2001. S. 48–67.
12. Kuz'min M. N. Istoricheskaya antropologiya i pedagogika // Nauka — obrazovaniyu. 2012. № 1 (1). S. 84–89.
13. Maksakov A. D., Maksakova V. I. Pedagogicheskaya antropologiya. 6-e izd. M.: Yurajt, 2015. 293 s.
14. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu. 2-e izd. M.: Progress: Kul'tura, 1992. 414 s.
15. Moiseev N. N. Chelovek vo Vselennoj i na Zemle // Mnogomernyj obraz cheloveka: Kompleksnoe mezhdistsiplinarnoe issledovanie cheloveka. M.: Nauka, 2001. S. 57–74.
16. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva. M.: Progress, 1980. 312 s.
17. Polyakov S. D. Psikhopedagogika vospitaniya i obucheniya. Opyt populyarnoj monografii. M.: Novaya shkola, 2004. 304 s.
18. Russkij kosmizm: Antologiya filosofskoj mysli. M.: Pedagogika-Press, 1993. 367 s.
19. Skudnova T. D. Problema antropologizatsii psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2016. № 4 (188). S. 155–159.
20. Slobodchikov V. I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya. Ekaterinburg: Informatsionno-izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparkhii, 2010. 261 s.
21. Smirnov S. A. Antropologicheskij povorot: ego smysl i uroki // Filosofiya i kul'tura. 2017. № 2. S. 23–35. <https://doi.org/10.7256/1999-2793.2017.2.22058>
22. Stepin V. S. Filosofiya nauki. Obshchie problemy. M.: Gardariki, 2006. 384 s.
23. Tul'chinskij G. L. Novaya antropologiya: lichnost' v perspektive postchelovechnosti // Voprosy filosofii. 2009. № 4. S. 41–56.
24. Shkuratov V. A. Novaya istoricheskaya psikhologiya. Rostov-na-Donu: Izd-vo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2009. 208 s.
25. Jantsch E. The self-organizing universe: Science and human implications of the emerging paradigm of evolution. Oxford: Pergamon Press, 1980. 342 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

МАНСУРОВА Светлана Ефимовна — *Svetlana E. Mansurova*

Академия Минпросвещения России, Москва, Россия.

Academy of the Ministry of Education of Russia, Moscow, Russia.

E-mail: savetaef@yandex.ru

Доктор философских наук, доцент, начальник отдела проектирования программ ДПО.

Поступила в редакцию: 27 января 2023.

Прошла рецензирование: 16 апреля 2023.

Принята к печати: 7 июня 2023.