

RU

## Трансформация антропологического идеала в российском образовании: исторические этапы и вызовы цифровой эпохи

Лаптева А. В.

**Аннотация.** В статье исследуется проблема трансформации антропологического идеала российского образования как социального института, обеспечивающего воспроизводство цивилизационной идентичности. Целью работы является социально-философское осмысление эволюции данного идеала и оценка рисков его деформации в современных условиях. Научная новизна заключается в разработке трехкомпонентной модели анализа и ее последовательном применении к выделенным историческим этапам: от Древней Руси до современного постсоветского периода. В результате показано, что каждый этап характеризовался доминированием определенного компонента. Особое внимание уделено цифровой трансформации, которая рассматривается не только как методический вызов, но как фактор, создающий риски подмены целей личностного становления алгоритмической эффективностью.

EN

## The transformation of the anthropological ideal in Russian education: historical stages and challenges of the digital era

A. V. Lapteva

**Abstract.** The article examines the problem of transforming the anthropological ideal of Russian education as a social institution that ensures the reproduction of civilizational identity. The aim of the study is a socio-philosophical interpretation of the evolution of this ideal and an assessment of the risks of its deformation in contemporary conditions. The scientific novelty lies in the development of a three-component model of analysis and its sequential application to the identified historical stages, from Ancient Rus' to the modern post-Soviet period. The results show that each stage was characterized by the dominance of a particular component. Special attention is given to digital transformation, which is considered not only as a methodological challenge but also as a factor creating the risk of replacing the goals of personal formation with algorithmic efficiency.

### Введение

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями в развитии социально-философской мысли, проявляющимися в сосредоточении научного интереса на вопросах цивилизационной идентичности, аксиологического суверенитета и антропологических оснований социальных институтов. Особую остроту эти вопросы приобретают в сфере образования, которое выступает ключевым механизмом воспроизводства и трансформации антропологического идеала – системообразующего понятия, аккумулирующего представления о совершенном человеке, формируемом средствами воспитания и обучения. Системный кризис идентичности современного российского образования, размытость представлений о его целях и результатах, а также вызовы цифровой трансформации ставят перед социальной философией цель историко-философской рефлексии о том, как менялся антропологический идеал в отечественной традиции и какие риски несёт его деформация в условиях цифровизации.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

- обосновать теоретическую модель анализа антропологического идеала;
- предложить периодизацию эволюции антропологического идеала в российском образовании от Древней Руси до постсоветского периода и охарактеризовать каждый исторический этап через призму доминирующего компонента антропологического идеала и связанных с ним механизмов социального воспроизводства;
- проанализировать риски цифровой трансформации для всех трёх компонентов антропологического идеала.

Для реализации поставленных задач были использованы следующие методы: 1) метод философской компаративистики, позволяющий выявить специфику интерпретации образа человека в различных исторических типах образовательных систем и сопоставить социоцентристские и антропоцентристские тенденции; 2) аксиологический подход, применяемый для анализа ценностных доминант антропологического идеала и выявления трансформации иерархии ценностей на разных этапах; 3) историко-философский метод, обеспечивающий реконструкцию эволюции представлений о цели воспитания в контексте смены парадигм общественного сознания.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области социальной и политической философии. Интерес к антропологическим основаниям образования в России имеет давнюю традицию. В. А. Гончарова (2022) разрабатывает принципы образовательного идеала, протоиерей Константин Зелинский (2021) – концепцию жизневолящего человека, А. А. Остапенко (2016) обосновывает стремление к совершенству личности как антропологическую стратегию. И. А. Бирич и О. Г. Панченко (2011) анализируют дискуссии о новой парадигме образования, А. Л. Золкин (2022) вводит понятие цивилизационного поворота, Я. А. Афанасенко и Т. Г. Чернова (2023) исследуют цифровизацию. Е. В. Грязнова, А. А. Владимиров, Т. А. Козлова, А. А. Хлап (2020) рассматривают диалектику философской антропологии и философии образования. Н. Ю. Налетова и Н. П. Сенченков (2019) реконструируют идею «богоподобия» в Древней Руси, А. Ю. Фокин (2023) и С. Г. Новиков (2011; 2017) по отдельности и в соавторстве (2023) – дискуссии на рубеже XIX–XX вв. Н. С. Малякова (2013) выделяет этапы педагогической антропологии, С. З. Гончаров (2012) обосновывает креативную культурную антропологию. Вместе с тем комплексного исследования, которое прослеживало бы трансформацию антропологического идеала именно в логике смены философских парадигм, до сих пор не предпринималось. Настоящая статья призвана заполнить этот пробел.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная трёхкомпонентная модель анализа антропологического идеала может быть использована в качестве аналитического инструмента. Материалы статьи могут быть применены при разработке образовательных программ и программ воспитательной работы.

## Обсуждение и результаты

Современное образование переживает состояние, которое многие исследователи характеризуют как системный кризис идентичности. Этот кризис имеет не только организационно-методическое, но прежде всего философско-антропологическое измерение. Как справедливо замечает В. А. Гончарова, «изменение содержания требует от образования самостоятельной адаптации собственных технологий и способов деятельности на основе выработки современного образовательного идеала» (2022, с. 29). Однако именно выработка такого идеала оказывается сегодня наиболее проблематичной: российская образовательная система вынуждена функционировать в ситуации, когда отсутствует единое понимание того, какой человек должен быть сформирован в итоге.

Особую остроту этой проблеме придает цифровая трансформация, которая, по наблюдению Я. А. Афанасенко и Т. Г. Черновой, ставит «антропологический вопрос: сможет ли обучаемый в новых, цифровых, условиях сохранить человеческую идентичность и развиваться как субъект образовательного процесса или эта идентичность с необходимостью должна быть разрушена для успешной реализации цифрового проекта?» (2023, с. 50). Ответ на этот вопрос не может быть получен в рамках педагогики или психологии в отдельности – он требует социально-философской рефлексии, укорененной в истории отечественной мысли.

Проблема исследования заключается в фундаментальном противоречии между необходимостью сохранить антропологическое содержание образования (формирование целостной, духовно-нравственной личности) и реальной траекторией реформ, ведущих, по выражению А. Л. Золкина, к «формированию гибридных культурных практик, хаотизирующих не только систему образования, но и социальное пространство в целом» (2022, с. 189).

Анализ источников показывает, что антропологический идеал в контексте философии образования представляет собой системообразующее понятие, аккумулирующее представления о совершенном человеке, формируемом средствами образования и воспитания. Е. В. Грязнова, А. А. Владимиров, Т. А. Козлова и А. А. Хлап отмечают: «...философия задает общее направление исследуемых проблем, методологию, определяет мировоззренческие основы и философии образования, и философской антропологии, формирует базу их категориального аппарата» (2020, с. 294).

Для настоящего исследования важно различать три компонента антропологического идеала: аксиологический, телеологический и операциональный. Данные компоненты отражают разные аспекты понимания человека и его места в мире.

Аксиологический компонент представляет собой систему ценностных ориентиров, идеалов и норм, определяющих мировоззрение, цели и мотивацию личности. В рамках аксиологии ценности рассматриваются как структурообразующий элемент личности и регулятор деятельности. Данный компонент включает общечеловеческие (интерсоциальные) ценности: нравственные (уважение к человеку), этические (добро, самоотверженность) и социально-политические (патриотизм, гражданственность) (Павлова, 2010).

Телеологический компонент охватывает целевые установки, смысл и направленность развития личности. Телеология как онтологическое объяснение через конечные (целевые) причины отвечает на вопрос «зачем?». В рамках антропологического идеала данный компонент определяет желаемое состояние человека и его цели (например, в различных контекстах – цели ближайшего будущего, вечности, биологического или культурного выживания) (Ополев, Петров, 2022). Этот компонент напрямую связан с понятием «образовательного идеала», который, как утверждают В. Б. Новичков, И. В. Ильичева и Д. А. Потапов (2025), несет в себе телеологическое содержание.

Третьим компонентом является операциональный или методологический. В философии образования методологический компонент связывают с понятием «операциональных оснований» педагогической деятельности. Как отмечает В. Н. Усов (2013), операциональные основания наряду с предметными и ценностными выступают базовыми элементами любой образовательной стратегии. Их несогласованность между собой ведет к кризисным явлениям. Применительно к настоящему исследованию выделяется операциональный компонент антропологического идеала, который охватывает методологический спектр вопросов: как, с помощью каких методов и технологий достигается поставленная цель. Эта логика находит подтверждение в работах А.А. Остапенко (2016), который связывает антропологический идеал с «педагогической тактикой» воспитания, определяя ее как конкретную «антропопрактику» и отвечая на вопрос «как воспитываем?».

Для системного анализа трансформации антропологического идеала необходимо выделить основные исторические этапы. В историко-педагогической науке классической работой в этой области является труд П.Ф. Каптерева «История русской педагогики» (2004), где обоснована периодизация развития отечественного образования в связи с общекультурными сдвигами. Он выделяет церковно-религиозную, государственную, общественную педагогику. Опираясь на эту традицию и дополняя её современными социально-философскими подходами, в данной статье предлагается выделить четыре этапа эволюции антропологического идеала российского образования:

- допетровский;
- имперский;
- советский;
- постсоветский.

Важно подчеркнуть, что выделенные четыре этапа представляют собой исторически завершённые периоды, эволюция антропологического идеала в которых может быть проанализирована ретроспективно. Современное состояние российского образования, напротив, переживает процесс активной трансформации под влиянием цифровизации, глобализации и смены ценностных ориентиров. В силу незавершённости этих процессов преждевременно говорить о формировании пятого, «цифрового» этапа с устоявшимся антропологическим идеалом. Поэтому в данной статье современные вызовы анализируются отдельно – как риски деформации антропологического идеала, а не как его сложившаяся историческая форма.

В последующих разделах каждый этап анализируется подробнее через призму доминирующего компонента и механизмов социального воспроизводства.

Первым этапом периодизации является **допетровский**. В период Древней Руси, где, как показывают Н. Ю. Налётова и Н. П. Сенченков, центральной антропологической идеей отечественного воспитания становится «развитие духовной стороны личности, ее религиозности и нравственного поведения» (2019, с. 80). Ключевым идеалом здесь выступает «богоподобие» – образ совершенства, достижимый через уподобление человека Богу в духовно-нравственном отношении (Налётова, Сенченков, 2019, с. 80).

В рамках предложенной модели на этом этапе доминировал аксиологический компонент (ценности спасения души, святости, соборности). Телеологический компонент был полностью подчинен религиозной эсхатологии: цель жизни и воспитания – подготовка к вечности. Операциональный компонент был представлен каноническими формами религиозного воспитания, наставничеством и усвоением традиций через участие в церковной жизни. Механизм социального воспроизводства обеспечивался единством веры и быта.

**Имперский этап.** Однако монолитность теоцентричного идеала оказалась разрушена с началом активной европеизации страны. На смену религиозной картине мира пришла светская, ориентированная на ценности рационализма и государственной пользы. Реформы Петра I приносят европейский рационализм, и на смену средневековому теоцентризму приходит вера в человеческий разум и науку. Идеал гражданина по мнению, например, Радищева, представляется в служении народу: «...патриот-борец, активный деятель, стремящийся видеть своё Отечество свободным, готовым отдать все силы, а если надо – и жизнь на благо своего Отечества» (Николаева, 2008, с. 19).

Екатерининская эпоха приносит новые акценты. Под влиянием идей Просвещения воспитание начинает рассматриваться как универсальный инструмент создания «новой породы людей» – просвещенных и добродетельных подданных (проекты И. И. Бецкого). Как показано в работе Л. В. Похилько (2013), М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков и А.Н. Радищев поднимают вопросы общечеловеческих ценностей, и в педагогике постепенно формируется представление о самоценной личности, ориентированной не только на государственную пользу, но и на собственное нравственное совершенство.

Здесь на первый план выходит телеологический компонент: цель образования – служение государству. Аксиологический компонент смещается от сакральных к светским, государственным ценностям. Операциональный компонент начинает включать светские школы, регламенты, учебники.

Таким образом, в этот период сакральный идеал «богоподобия» вытесняется светским идеалом «человека-патриота» и дополняется просветительскими представлениями о воспитании с акцентом на нравственность.

К началу XIX столетия в России сложилась уникальная ситуация: сосуществовали и конфликтовали несколько антропологических идеалов – традиционный православный («богоподобие»), государственно-патриотический («человек-патриот») и просветительский. Классик философии образования С.И. Гессен (1995) отмечал, что педагогика этого периода искала баланс между дисциплиной и свободой, однако зачастую «механический перенос» чужих образцов вел к отчуждению. В. В. Розанов (1990) в «Сумерках просвещения» критиковал казенщину и бездушные имперской школы, указывая на утрату «одухотворенности» в аксиологическом смысле.

Задача синтеза этих противоречивых начал решается в трудах К. Д. Ушинского. Его концепция народности и национального самосознания предлагает онтологическое основание для синтеза личного и общественного: образование должно формировать «этически ответственную и политически зрелую личность» (Лаптева, 2025, с. 253), укорененную в родной культуре, но открытую к универсальным ценностям. Показательно, что в тот же период С. И. Гессен, развивая идеи неокантианства, обосновывал педагогику как «прикладную философию», призванную найти баланс между дисциплиной (как условием свободы) и свободой (как целью воспитания) (Гущин, 2020). По мысли Гессена (1995), образование не должно сводиться к механической трансляции знаний, его подлинная цель – приобщение личности к абсолютным культурным ценностям, которые, однако, не могут быть навязаны извне, а должны быть свободно присвоены в процессе образовательного взаимодействия.

Как показано в работе А. Ю. Фокина (2025), именно в этот период в российской педагогической науке разворачивается дискуссия между социоцентризмом (приоритет общественных интересов) и антропоцентризмом (приоритет интересов и природы человека).

Философская глубина этого этапа не исчерпывается данным противопоставлением. В русской религиозной философии рубежа XIX–XX веков складывается иное понимание антропологического идеала – как преображённой, соборной личности. Вл. Соловьёв формулирует идеал Богочеловечества, в котором полнота личного бытия достигается не через обособление, а через всеединство (Бабич, 2010). Личность у него мыслится не как что-то автономное, а как уникальное воплощение универсального духовного начала, которое не ожидает спасения, а движется к нему через духовное самосовершенствование (Сенина, 2013). Операциональный вызов этого идеала заключался в том, что он требовал образовательных практик, одновременно укоренённых в национальной культурной традиции и открытых к трансцендентному измерению человеческого существования.

Эту мысль продолжает П. Д. Юркевич, который обосновывает центральную роль «сердца» как средоточия телесной и духовной жизни человека. Через нравственное определение он обосновывает индивидуальность личности (Гаврилов, Иванов, 2021). Сердце у него играет особую роль в познании, так как он считает, что только то знание, которое «прошло» через сердце, становится убеждением (Ишутин, 2022). С этой точки зрения аксиологический компонент обретает онтологическую глубину. Ценности не постулируются, а укореняются в самой структуре человеческого существа. Образование, с этой точки зрения, не может быть сведено ни к трансляции знаний, ни к формированию полезных навыков – его подлинная цель состоит в «воспитании сердца», то есть в развитии способности к нравственному различению и духовному росту.

Однако к началу XX века в российской действительности всё отчётливее заявляет о себе еще одна тенденция – технократическая и инструменталистская. В условиях индустриализации от человека требовались предприимчивость, упорный труд, способность к инновациям и ответственность за свои изобретения. Идеалом становились талантливые изобретатели-самоучки, умелые рабочие.

В этот период все три компонента оказываются в состоянии напряжённого поиска. Аксиологический спектр расширяется от православных до либеральных и социалистических ценностей; телеологический колеблется между формированием «этически ответственной личности» и «верноподданного»; операциональный обогащается идеями развивающего обучения, свободного воспитания.

В целом, по данным С. Г. Новикова и А. Ю. Фокина (2023), на рубеже веков в российском педагогическом сознании присутствовали идеалы воспитания трех типов: социоцентристский, антропоцентристский и дуалистический. Именно дуалистический идеал, синтезировавший личностные начала антропоцентризма и коллективистские интенции социоцентризма, в наибольшей мере отвечал интересам модернизации общества. Этот идеал позволял не только преодолеть социокультурный раскол, но и формировать инициативную личность, считающуюся с общественными интересами (Новиков, Фокин, 2023).

После 1917 года происходит радикальная смена ориентиров. Как отмечает С. Г. Новиков (2011), большевистский воспитательный проект 1920–1930-х годов, при внешнем соответствии марксизму, на деле имел гибридный характер – синтез антропоцентризма и социоцентризма.

При этом, если идеалом К. Маркса и Ф. Энгельса был коллектив, создающий условия для свободного развития каждого, то идеал большевиков, как сформулировал его И. В. Сталин, – это «человек-винтик», личность, руководствующаяся надперсональными интересами (Новиков, 2017), неотъемлемая часть всего механизма, без которой этот механизм не может функционировать. В советский период возобладал социоцентристский идеал, направленный на формирование человека-творца коммунистического будущего.

Советский идеал характеризуется более жесткой унификацией всех трех компонентов. Аксиологический – приоритет коллективного над личным, ценности строительства коммунизма; телеологический – построение светлого будущего, коммунизма; операциональный – единая трудовая школа, политехнизм, коллективное воспитание. Несмотря на идеологическое давление, советская школа обеспечивала мощный механизм социально-го воспроизводства и социализации, формируя целостную, хотя и идеологизированную, картину мира.

С крушением советской системы в 1990-е годы были отвергнуты прежние идеологические принципы, однако, как отмечают И. А. Бирич и О. Г. Панченко (2011), без принципов образование не существует. Наступил период острого антропологического кризиса, для преодоления которого необходим поиск новой философской парадигмы. Образование, по их мнению, «призвано быть тем перекрестком, средостением, где происходит переход культуры в цивилизацию, долженствования в возможное и реальное» (Бирич, Панченко, 2011, с. 11). Для этого «необходимо кардинально сменить его философскую концепцию», однако «образование как наиболее консервативная структура общества держится на старом потенциале идей и кадров» (Бирич, Панченко, 2011, с. 10).

Крушение советской системы разрушило единство всех трех компонентов, оставив вакуум. Аксиологический компонент фрагментировался (ценности рынка, свободы, традиции находятся «в конфликте»), телеологический утратил ясность (вместо воспитания «строителя» часто декларируется абстрактный «успешный человек» или «компетентный специалист»), операциональный начал хаотично заимствовать западные модели (тестирования, Болонская система, ЕГЭ), что и породило «гибридные практики».

Постсоветский антропологический кризис имеет не только идеологическое, но и глубокое эпистемологическое измерение. По мнению В. Г. Горбачёва (2011), в советский период философская антропология в России была, по существу, элиминирована из академического пространства либо подчинена идеологическим предписаниям. Этот разрыв антропологической традиции имел долгосрочные последствия для постсоветского образования. Идеологический каркас рухнул; выяснилось, что философско-антропологический фундамент, способный удержать целостность образовательного идеала, не был создан.

В результате постсоветское образование оказалось в парадоксальной ситуации. Оно должно было заново ответить на фундаментальные вопросы – «кого воспитывать?» и «ради чего?» – но при этом лишилось категориального аппарата, необходимого для такой постановки. Заимствование западных образовательных моделей происходило в условиях отсутствия рефлексии (Муляр, Скороход, 2014) о том, какой антропологический идеал эти модели несут в себе и насколько он совместим с российской культурной традицией.

С точки зрения деколонизального подхода М. В. Тлостановой (2009), подобное заимствование без учёта собственной культурной и эпистемологической традиции воспроизводит «колониальность знания», когда универсалистские модели подавляют локальные антропологические идеалы.

С. З. Гончаров (2012) вводит понятие «безлюдной философии» и обосновывает необходимость «креативной культурной антропологии как ориентира в обновлении России». По его убеждению, экономика, политика, культура «суть объективирование человека. Следовательно, ведение хозяйства, управления, образования и т. д. целесообразно согласовывать с устойчивым инвариантом человеческого существа» (Гончаров, 2012, с. 77).

В условиях постсоветского антропологического кризиса в российской философии образования предпринимались попытки сформулировать альтернативные антропологические проекты. Показательна в этом отношении концепция В. В. Серикова (1994), предложившего рассматривать образование как «личностно-ориентированную» практику, в центре которой находится не абстрактный «обучаемый», а уникальный субъект с его жизненными смыслами и ценностными ориентациями. Сериков (1994.) настаивает на том, что образование должно создавать условия для «личностного выбора» и «смыслопоиска», а не просто транслировать готовые знания. Однако теоретические разработки, как правило, оставались на уровне деклараций и не находили системного воплощения на уровне государственной образовательной политики, ориентированной на формализованные критерии эффективности.

Другую стратегию предложил Б. С. Гершунский (1998), обосновав необходимость перехода к «философии образования для XXI века» (Шмонин, 2015), в которой антропологический идеал должен сочетать духовность, профессионализм и гражданственность. Гершунский (1998) полагал, что именно философия образования, а не педагогика или психология в отдельности, способна дать ответ на вопрос о целях воспитания в новой социокультурной реальности. Однако его прогнозы относительно формирования консенсусного идеала хоть и были логичными, оказались слишком оптимистичными: постсоветское образовательное пространство характеризовалось не синтезом, а плюрализацией ценностных ориентиров, при которой ни одна из философских позиций не получила безусловного признания.

В 2000-е годы в отечественной педагогической философии набирает силу цивилизационный подход (Астафьева, 2021), который предлагает рассматривать российское образование как самостоятельную цивилизационную традицию со своим антропологическим идеалом. Этот подход, безусловно, продуктивен как критический инструмент против некритического заимствования, однако до сих пор остаётся дискуссионным вопрос о том, каково конкретное содержание этого «самобытного» идеала в условиях культурного и ценностного плюрализма.

Однако цифровая трансформация актуализирует не только методические, но и фундаментальные философские вопросы. Как подчёркивают Я. А. Афанасенко и Т. Г. Чернова (2023), главный из них – антропологический: сможет ли обучаемый в новых условиях сохранить свою человеческую идентичность и развиваться как субъект, или же эта идентичность будет разрушена ради успеха «цифрового проекта». Именно в контексте поиска ответа на этот вопрос авторы выделяют в отечественном образовательном пространстве два принципиально различных подхода к цифровизации образования – «цифровизаторский» и «антицифровизаторский» (Афанасенко, Чернова, 2023).

Содержание позиции «цифровизаторов» характеризуется неоднозначностью. «С одной стороны, на теоретическом уровне “цифровизаторы” заняты формированием тотальной цифровой образовательной среды, имеющей унифицирующий и наднациональный характер. С другой стороны, внутри этого процесса на практическом уровне актуализируются традиционные для российского образования смыслы, противоречащие этому характеру, – гражданский, патриотический, национальный, индивидуальный» (Афанасенко, Чернова, 2023, с. 49). Это противоречие между универсалистскими декларациями и национально-ориентированной практикой составляет ключевую философскую проблему.

Цифровая трансформация несёт риски для всех трех компонентов идеала. Как отмечает И. Ю. Алексеева (2011), развитие гуманитарных технологий в обществе знаний требует не только технической, но и ценностно-антропологической рефлексии, поскольку сама идея «общества знаний» несёт в себе как потенциал эмансипации, так и риски новой формы отчуждения.

Эта угроза отчуждения, о которой пишет Алексеева (2011), в зарубежной философии образования получила глубокое осмысление в работах Герта Биесты (Biesta, 2014). Критикуя навязываемую современными системами менеджмента «сильную» образовательную парадигму, стремящуюся к тотальному контролю и измеримым результатам, Биеста (Biesta, 2014) напоминает о необходимой «слабости» образования – его принципиальной непредсказуемости и риске, без которых невозможно становление подлинного субъекта. В контексте цифровизации это предупреждение звучит особенно остро: алгоритмически запрограммированный и предельно измеримый образовательный процесс подавляет способность учащегося к самостоятельному, свободному действию. Конкретизируем эти риски в разрезе трёх компонентов антропологического идеала:

- аксиологический: подмена нравственных ценностей алгоритмической эффективностью, редукция человека к «цифровому следу»;
- телеологический: размывание цели образования как личностного становления в пользу формирования функционального «пользователя»;
- операциональный: доминирование технологий над содержанием, когда платформа диктует педагогические решения.

В этой новой реальности аксиологический компонент антропологического идеала подвергается наиболее радикальной трансформации. Традиционные нравственные ценности (добро, справедливость, ответственность) оказываются вне операционального поля цифровой среды, которая измеряет эффективность, но не духовное содержание. Искусственный интеллект, «лишённый субъектности, эмпатии, моральной автономии», не может выступать в роли носителя ценностей или морального авторитета, что делает его непригодным для формирования ценностных ориентаций личности (Лаптева, 2026, с. 573). Как следствие, ценностные ориентации личности всё чаще формируются не в процессе живого воспитательного взаимодействия, а через алгоритмические рекомендации, подменяющие экзистенциальный выбор статистической вероятностью.

Телеологический компонент также утрачивает свою традиционную определённую. В классической педагогике цель образования была связана с формированием «образа человека» как духовно-нравственного и социально ответственного существа, цифровая же парадигма ориентирует на достижение «измеримых» образовательных результатов, выраженных в компетенциях и баллах. Как отмечает В. М. Розин (2007), такая редукция цели к «образовательным услугам» нивелирует смысловой горизонт образования, превращая его в технологический процесс без антропологического содержания.

Если говорить об операциональном компоненте, то здесь цифровая трансформация создаёт парадоксальную ситуацию, где педагогические цифровые технологии, призванные служить целям образования, начинают доминировать над самими этими целями. Платформенные инструменты (LMS, искусственный интеллект при оценке знаний, адаптивные системы обучения) диктуют логику педагогического процесса, подчиняя его требованиям алгоритмической эффективности, а не антропологическим задачам.

В такой ситуации происходит «деантропологизация образования» (Цепенщиков, Косицын, 2021) – не как результат какого-то злого умысла, а как системный эффект алгоритмического управления, которое не оставляет пространства для нестандартного педагогического творчества и личного примера учителя.

Как подчеркивает А. Л. Золкин (2022, с. 189), современный этап требует смены либерально-глобалистской стратегии образования на цивилизационную, поскольку «нерефлексивные реформы» ведут к «гибридным культурным практикам», хаотизирующим социум; выход – в механизмах, запускающих «синергетические социокультурные эффекты».

Философский анализ Н. А. Бердяева (1933) о природе техники остается актуальным до сих пор. Он предупреждал, что техника может превратить человека в объект, лишить его духовной уникальности. В контексте образования это означает угрозу подмены живого педагогического взаимодействия цифровыми интерфейсами. А. А. Остапенко (2016) предлагает в качестве антропологической стратегии национально ориентированного образования России «стремление к совершенству личности». Автор полагает, что антропологическая миссия современного образования – это становление у человека таких способностей, которые открывают ему пути к самообразованию и к саморазвитию (Остапенко, 2016, с. 191).

Сопоставление выделенных этапов позволяет сделать ряд наблюдений. Во-первых, в российской традиции устойчиво воспроизводится дуалистический паттерн антропологического идеала: стремление соединить личностное и общественное, духовное и деятельностное, традиционное и инновационное. Это отличает российскую модель как от западного индивидуализма, так и от восточного коллективизма.

Во-вторых, каждый переход к новому этапу сопровождается хоть и частичным, но разрывом преемственности, что приводит к утрате накопленного антропологического опыта. Как отмечает В. А. Гончарова, «образование находится в пассивной позиции постоянной адаптации к внешним условиям» (2022, с. 38).

В-третьих, цифровая трансформация обостряет изначальное противоречие между универсализмом технологий и национальной спецификой воспитания. Решение этого противоречия, вероятно, лежит не в отказе от цифровизации, а в философском переосмыслении ее границ и условий.

## Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Обоснована теоретическая модель анализа антропологического идеала, включающая аксиологический, телеологический и операциональный компоненты. Данная модель позволяет системно рассматривать образ

человека в образовании не как статичную абстракцию, а как динамическую систему, реагирующую на социокультурные изменения.

Предложена периодизация эволюции антропологического идеала, включающая четыре этапа. Показано, что каждый этап характеризовался доминированием определенного компонента: на допетровском этапе доминировал аксиологический (религиозный), на имперском – телеологический (государственный), на советском – операциональный (идеологически выверенные методы воспитания), на постсоветском наблюдается дисбаланс всех компонентов. Выявлено, что нарушение согласованности между компонентами ведет к системным кризисам образования.

Проанализированы риски цифровой трансформации. Показано, что цифровизация создает угрозу деантропологизации образования, подмены аксиологических ориентиров технократическими и размывания телеологической ясности.

Перспективным направлением является выработка консенсусного идеала, сочетающего традиционные ценности (духовно-нравственные основания, укорененность в национальной культуре) с критическим освоением цифровых технологий без редукции человека к его цифровому следу. Дальнейшие исследования могут быть направлены на конкретизацию антропологического идеала применительно к разным уровням образования (школьное, вузовское, дополнительное) и на разработку философско-образовательных принципов «цифровой антропологии», не разрушающей человеческую идентичность.

### Источники | References

1. Алексеева И. Ю. Общество знаний и гуманитарные технологии // *Философия науки и техники*. 2011. № 1.
2. Астафьева Е. Н. Цивилизационный подход в отечественной истории и теории педагогики: 1990-2010-е годы // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. № 4 (76).
3. Афанасенко Я. А., Чернова Т. Г. Философские аспекты цифровизации российского образования // *Общество: философия, история, культура*. 2023. № 4 (108). <https://doi.org/10.24158/fik.2023.4.6>
4. Бабич В. В. Концепт богочеловечества в философии В. С. Соловьева как рецепция христианской догматической доктрины // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 336.
5. Бердяев Н. А. Человек и машина. (Проблема социологии и метафизики техники) // *Путь*. 1933. № 38.
6. Бирич И. А., Панченко О. Г. В поисках новой философской парадигмы образования в России (Обзор дискуссий) // *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях* / под ред. О. А. Базалука. К.: Філософсько-космологічне об'єднання, 2011. Т. 1.
7. Гаврилов И. Б., Иванов П. К. К характеристике «метафизики сердца» П. Д. Юркевича // *Христианское чтение*. 2021. № 3. [https://doi.org/10.47132/1814-5574\\_2021\\_3\\_218](https://doi.org/10.47132/1814-5574_2021_3_218)
8. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
10. Гончаров С. З. Креативная культурная антропология как методологический принцип // *Образование и наука*. 2012. № 7 (96).
11. Гончарова В. А. Принцип построения идеала в антропологии современного образования // *Философия образования*. 2022. Т. 22. № 1. <https://doi.org/10.15372/PNE20220103>
12. Горбачев В. Г. Философская антропология: движение к своему статусу в советской и постсоветской философии. М.: URSS: Либроком, 2011.
13. Грязнова Е. В., Владимиров А. А., Козлова Т. А., Хлап А. А. Диалектика философской антропологии и философии образования: дискуссии и проблемы // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9. № 1 (30). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0901-0068>
14. Гущин Я. Д. Актуальность реализации педагогической модели русского неокантианства (С. И. Гессен и Ф. А. Степун) // *Манускрипт*. 2020. № 4. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2020.4.16>
15. Зелинский К. Жизневолящий человек как антропологический идеал образования, или «Что человечит человека?» // *Духовно-нравственное воспитание*. 2021. № 5.
16. Золкин А. Л. Цивилизационный поворот в философии образования и когнитивный социум // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 1. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2022-1-189-196>
17. Ишутин А. А. Сердце как орган познания целого в философии П. Д. Юркевича // *Общество: философия, история, культура*. 2022. № 12. <https://doi.org/10.24158/fik.2022.12.10>
18. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб.: Алетейя, 2004.
19. Лаптева А. В. Антропологические границы искусственного интеллекта в воспитательном процессе: социально-философский анализ // *Евразийский юридический журнал*. 2026. № 4 (215).
20. Лаптева А. В. Философско-педагогическое наследие К. Д. Ушинского: актуальность в условиях современных вызовов образования // *Философская мысль*. 2025. № 12. <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2025.12.76850>
21. Малякова Н. С. Этапы развития идей педагогической антропологии в отечественной школе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 9 (137).
22. Муляр Е. А., Скороход А. С. Формирование мировоззрения молодежи – функция школы как социального института // *Царскосельские чтения*. 2014. № XVIII.

23. Налетова Н. Ю. Сенченков Н. П. Идея «богоподобия» в педагогической теории и практике Древней Руси (X-XIII вв.) // Проблемы современного образования. 2019. № 1.
24. Николаева Д. С. Идеал гражданина в наследии просветителей России XVIII века: дисс... к. пед. н. СПб., 2008.
25. Новиков С. Г. Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // Философия образования. 2017. № 2 (71). <https://doi.org/10.15372/PNE20170202>
26. Новиков С. Г. Советский парадигмальный воспитательный проект первой трети XX века: природа и социокультурные истоки // Историко-педагогический журнал. 2011. № 2.
27. Новиков С. Г., Фокин А. Ю. Идеалы воспитания в России на изломе XIX-XX вв.: социокультурный контекст интеллектуальных поисков // Проблемы современного образования. 2023. № 3. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2023-3-105-114>
28. Новичков В. Б., Ильичева И. В., Потапов Д. А. Теоретикометодологические основы целеполагания в образовании: онтодидактический подход // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Т. 8. № 4.
29. Ополев П. В., Петров А. В. Потенциал телеологического подхода к решению проблемы антропокультурной сложности // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2022. № 3. <https://doi.org/10.18413/2408-932X-2022-8-3-0-2>
30. Остапенко А. А. Стремление к совершенству личности как антропологическая стратегия национально ориентированного образования России // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. 2016. № 2 (29).
31. Павлова Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография. М.: Академия естествознания, 2010.
32. Похилько Л. В. Зарождение идей педагогической антропологии в трудах М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 7-2.
33. Розанов В. В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
34. Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
35. Сенина О. В. О некоторых современных проблемах формирования ценностных ориентаций в общественном сознании России через призму русской религиозной философии // NOMOTNETIKA: Философия. Социология. Право. 2013. № 9 (152).
36. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.
37. Тлостанова М. В. Деколонизация гуманитарного знания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2009. № 1.
38. Усов В. Н. Роль философии в стратегическом предопределении образования // Социум и власть. 2013. № 1 (39).
39. Фокин А. Ю. Идеал воспитания в российской педагогической науке: дискуссия социоцентристов и антропоцентристов на рубеже XIX-XX вв. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (174).
40. Цепенщиков В. А., Косицын Ф. Г. Коммуникативно-дигитальные технологии деантропологизации образовательных ценностей // Социально-политические науки. 2021. Т. 11. № 5. <https://doi.org/10.33693/2223-0092-2021-11-5-110-114>
41. Шмонин Д. В. Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестник Российской христианской гуманитарной академии. 2015. № 4.
42. Biesta G. J. J. Beautiful risk of education. Routledge, 2014.

#### Информация об авторах | Author information



Лаптева Александра Вадимовна<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д. Ф. Устинова, г. Санкт-Петербург



Aleksandra Vadimovna Lapteva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D. F. Ustinov, St. Petersburg

<sup>1</sup> [lapteva\\_av@voenmeh.ru](mailto:lapteva_av@voenmeh.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 18.05.2026; опубликовано online (published online): 30.06.2026.

**Ключевые слова (keywords):** антропологический идеал; философия образования; исторические этапы; цифровая трансформация; аксиологический компонент; anthropological ideal; philosophy of education; historical stages; digital transformation; axiological component.