



*Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 11 (457).
Философские науки. Вып. 62. С. 46—53.*

УДК 37.013.2
ББК 87.52

DOI 10.47475/1994-2796-2021-11107

Человек и его будущее: дискурс «RF 20.35» и российские государственные программы развития образования

А. Н. Гулеватая, А. А. Дыдров

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия

В статье осуществляется аналитика дискурсов «RF 20.35» (Агентство стратегических инициатив и Московская школа управления «Сколково») и государственных, в том числе и федеральных проектов по развитию образования. Авторы концентрируются на экспликации образа человека и выявлении антропологических оснований образовательных программ, что позиционируется в качестве первой ступени гуманитарной экспертизы проектов и проективной деятельности. Представлены основные результаты первичной экспертизы документов (аналитический уровень) и определены наиболее значительные смысловые лакуны прогностического и политико-реформистского дискурсов об образовании.

Ключевые слова: образ человека, образование, антропологическая платформа, гуманитарная экспертиза, дискурс.

Образование в фокусе дискурсов реформирования. В первой четверти XXI в. образование в России стало одной из наиболее обсуждаемых сфер общественной жизни. В фокусе внимания специально созданных прогностических групп и проектантов из государственных структур оказались все образовательные институты, методы и приемы обучения, перечни преподаваемых дисциплин, обучающиеся и педагоги. Фактически можно сказать, что за последнее десятилетие сформировался своеобразный реформистский дискурс об образовании, составными частями которого являются как государственные программы, так и частные проекты. В самом общем смысле, новый дискурс претендует на исчерпывающую и окончательную дескрипцию существующего уровня развития образования и, что просто не может остаться без внимания, на конструирование образа образования будущего. В качестве локомотивов дискурса об образовании выступают проекты Агентства стратегических инициатив, Московской школы управления Сколково (в коллаборации с

группой прогнозистов «Метавер»), а также федеральные программы и проекты («Учитель будущего», «Успех каждого ребенка» и др.).

Интенсивное проектирование в сфере образования на уровне философского обобщения можно представить как серьезную перестройку мира человека, а сам человек и его будущее фактически оказываются в фокусе: невозможно модифицировать образование, не воздействуя при этом на человека. В конечном счете, реформистские структуры перестраивают не только и не столько отдельно взятую «общественную сферу», но и ведущую антропопрактику, сферу «человекоделания». Перефразируя А. Д. Урсулу, можно сказать, что образование позволяет сознанию «догнать» вечное убегающее бытие, конституирующееся бесконечными интенсивно сменяющимися друг друга событиями [8, с. 70]. Кроме того, именно образование вооружает знаниями, умениями и навыками, позволяющими человеку ориентироваться в изменяющемся мире и самоопределяться перед лицом «инновационной», «цифровой» или

любой иной эпохи. Степень претенциозности и масштаб образовательных проектов прямо пропорциональны степени ответственности проектантов за настоящее и будущее человека. Эта ответственность начинается уже с понятийно-категориальной разметки, с «алфавита» проекта. Именно на этом первичном этапе и требуют разрешения собственно философские вопросы: из какого понимания образования исходят проектанты? Какого человека образование должно образовывать? Гуманитарная аналитика проектов ориентирована на дескрипцию и, предварительно (если это требуется), на сборку образа человека in project. Обозначенная аналитика может выступать в качестве первого этапа комплексной гуманитарной экспертизы проектов.

К образу человека в дискурсе RF 20.35. В описании серии изданий RF 20.35 указано, что в них «собраны лучшие методики и практики в образовании, подготовке кадров для промышленности, технологическом предпринимательстве, создании и развитии сообществ» [6]. Том «Образование 20.35. Человек» представляет собой актуальную повестку Global Education Futures, а именно — «результаты обсуждения будущего образования с международными экспертами», а также «энциклопедию образовательных форматов» [6]. Ключевой посылкой документа является утверждение о «человекоцентризме» всех инструментов нового образования [6, с. 7], однако авторы не раскрывают содержание используемого ими термина. Возможно, в их интерпретации «человекоцентризм» обозначает ставку на возможность действовать ради человека и получать поддержку сообщества, а не на «супертехнологичные решения, которыми можно вооружить человечество» [6, с. 7]. В философском же понимании человекоцентризм — это «актуализация гуманистических тенденций в современную эпоху, отход от рационализированных прагматических императивов» [3]. Полагаем, что некоторые из изложенных в документе тезисов вступают в явное противоречие с философским пониманием человекоцентризма.

По мнению авторов проекта в образовании будущего центральной должна стать фигура т. н. «self-guided learner», буквально — «самоуправляемого», «самоуправляемого» ученика. Роли студента и преподавателя меняются: первый — протагонист собственного образования, второй — человек, который «расширяет возможности», является «примером для подражания», помогает ученику выбрать персональную образовательную траекторию. Эти люди уже удовлетворили свои базовые потребности за счет технологического прогресса, а значит, у них появляется свободное

время (средняя продолжительность жизни по прогнозам авторов увеличится до 120 лет), и поэтому они ориентированы на «зону высоких потребностей», которые сопряжены с поиском призвания и определением смысла жизни. Культура обучения будущего связывается в реформистском дискурсе с экзистенциальными потребностями человека: «смысл существования, становления и принадлежности, а также священное восхваление жизни» [6, с. 11]. Утверждается, что свободный человек непременно будет чувствительным к жизненным процессам: с точки зрения авторов это ценно, так как образование индустриальной эпохи такого человека не «производило», а обеспечивало общество «специалистами» и «работниками». Отметим, что с нашей точки зрения причинно-следственная связь между появлением свободного времени и ценностной переориентацией с тяжелого физического и/или интеллектуального труда на «зону высоких потребностей» не очевидна и, более того, спорна.

Человек будущего, по мнению авторов проекта, непременно будет работать в команде. На аксиологическом уровне кооперация мыслится как более значимая ценность в сравнении с индивидуальным потенциалом. Данный тезис в некоторой степени вступает в противоречие с декларируемой индивидуализацией режима обучения будущего. Может возникнуть проблема коммуникации: как взаимодействовать с другими, если некогда самостоятельно выбранные персональные образовательные стратегии сформировали фрагментированную картину мира и не позволяют эффективно общаться в рамках одного культурного кода? Построение индивидуальной траектории обучения предполагает свободу выбора, но нуждается ли в таком случае человек обучающийся в постановке ориентиров, обозначенных традицией преемственности поколений? В связи с этим неоднозначно также выглядит тезис авторов о том, что образование должно быть ориентировано не на прошлое, а исключительно на будущее.

Человек в реформистском дискурсе предстает в качестве проектируемого. Доказательством тому служит высокая частотность употребления выражений типа «нам необходимо создать поколение, которое...». Благодаря духовным практикам, психотерапии и фармакологии человек уже способен менять то, что раньше казалось неподвластным: черты характера, личностные особенности, а также то, что авторы в границах компетентностной парадигмы называют «экзистенциальными навыками». Само понятие «экзистенциального навыка» выглядит не бесспорно — вполне возможно, что в этом понятии совмещается в принципе

несовместимое [13]. Если образование сведется к получению навыков, необходимых для некоего будущего (в представлении проектантов), то возникает вопрос, ранее сформулированный М. Н. Эпштейном: «каково принципиальное отличие университета, предлагающего приобрести диплом или профессию, от универмага или супермаркета?» [11, с.36].

По мнению авторов проекта, человек XX века и начала XXI века так активно и часто безоглядно менял мир, что человеку будущего необходимо измениться в целях самосохранения как вида, иначе наступит катастрофа, в результате которой случится приближение к критической точке невозврата. Человек должен измениться, чтобы принять грядущие вызовы: аксиологический вектор реформистского дискурса направлен преимущественно на изменение, а не на сохранение. Человек будущего не может оставаться на месте, ему предстоит «борьба с вызовами XXI века», а образование, следовательно, должно человека к этой борьбе подготовить.

Дискурс RF 20.35 представляет человека как того, чье развитие прогнозируется и проектируется. Вместе с этим человека определяют, главным образом, в качестве системного новатора, испытывающего «благодарное недовольство» сложившимся порядком и меняющего привычное положение вещей «снизу». Примечательно, что книга «Человек», входящая в базу «RF 20.35» вошла в серию под названием «Чем делать?». Это не может не вызвать вопроса, о каком человеке ведут речь проектанты: о субъекте или инструменте, о цели или средстве? Собственно, есть ли в предполагаемом будущем место человеку как существу многомерному, принципиально открытому, незавершенному, становящемуся?

К образу человека в государственных проектах. Наряду с проективной деятельностью Московской школы управления «Сколково» и Агентства стратегических инициатив проектирование осуществляется государственными структурами. За последние пять лет в России были обнародованы десятки федеральных и региональных программ по развитию образования, ведущие из которых посвящены непосредственно субъектам образовательной деятельности. Аналитика государственных программных документов актуальна по уже указанным ранее причинам. К ним, однако, добавляется то обстоятельство, что образование превращается из предмета форсайтинга в объект для модификаций, некоторые его структуры подготавливаются для «размонтирования», а на некоторые делается ставка как на жизнеспособные, перспективные и т. д. Иными словами, государственные

структуры планируют перестраивать образование и имеют для этого политический ресурс, отсутствующий у прогнозистов.

В паспорте программы «Развитие образования» от 31.03.2017 г. № 376 и № 373 (редакция 2019 г.) цель последней определена следующим образом: «развитие потенциала молодого поколения в интересах инновационного социально ориентированного развития страны; обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения, а также обеспечение его конкурентоспособности на мировом рынке образования» [2]. Сформулированную цель по праву можно было бы назвать «личностноориентированной», так как, на первый взгляд, во главу угла ставится «потенциал молодого поколения». Однако развитие потенциала должно осуществляться не в интересах (или, по крайней мере, не только в интересах) отдельно взятой личности, а в «интересах» инновационного развития страны. Содержательная развертка «интересов» инновационного развития страны в программе отсутствует. Вероятно, ответ следует искать в других программах (например, в программе «Инновационная Россия 2020»). В рубрике «Ожидаемые результаты реализации программы» прямо говорится о том, что программа направлена на обеспечение потребности экономики Российской Федерации в «кадрах высокой квалификации по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития». В приведенных цитатах можно выявить специфические коннотации, выражающиеся в антропоморфизации социальных сфер. Программа буквально говорит адресатам, что у инновационного развития страны есть «интересы», а у экономики сформирована «потребность». На основании этих наблюдений, вероятно, не следует делать алармистские выводы, однако распространение подобных формулировок можно считать симптомом глубинных ценностных транс(де)формаций, происходящих в мире человека.

Положение об изменении запросов населения подается в качестве аксиомы. На вопрос, соответствует ли российское образование этим «запросам», следует, по-видимому, ответить отрицательно, так как в противном случае образовательная программа была бы лишена смысла. В завершении авторы сообщают о том, что программа призвана обеспечить конкурентоспособность российского образования на мировом рынке. Данная цель не является в своей сути личностноориентированной, и для нее применимы другие «маркеры» — «рыночноориентированная», «государственноориентированная» и прочие. По существу,

обеспечение конкурентоспособности на мировом рынке является ничем иным, как игрой на «великой шахматной доске» (Бжезинский [1]) — практикой принципиально не человекоразмерной и, естественно, не гуманистической.

Развертку содержания цели можно найти в задачах. Однако лаконизм формулировок паспорта программы исключает конкретизацию положений. Кроме повторяющегося тезиса о развитии потенциала молодежи в задачах содержится утверждение о том, что программа ориентирована на «обеспечение эффективной системы по социализации и самореализации молодежи». Назначение этой «эффективной системы», по утверждению авторов программы, сводится к «успешному вовлечению» молодежи в «социальную практику». Частая постанова кавычек не случайна: с их помощью можно выделить ключевые и вместе с тем не проясненные формулировки программы. Понимается ли социализация в соответствии с классическими обществоведческими канонами? Или следует связывать социализацию с «интересами» инновационного развития страны? Какое содержание авторы программы вложили в «социальную практику»? Нужно понимать, что использование подобных формулировок не делает государственно-политический дискурс ясным и может вызвать множество интерпретаций, каждая из которых будет иметь право на существование. И в формулировке цели, и в формулировках задач содержатся прямые отсылки к конкурентоспособности — традиционно категории рыночной экономики. В содержании задач эта категория дополняется маркетинговыми терминами «повышение популярности», «престижа» и «продвижения». Они используются в отношении к русскому языку и российской культуре. Целевая аудитория программы развития образования описывается в терминах статистики и физики. Она ориентирована не на «ребенка», «подростка», «юношу», «молодого человека», а на «удельный вес численности населения в возрасте 5—18 лет».

В редакции программы от 29.03.2019 г. (постановление правительства № 373) некоторые формулировки претерпели изменения (в данной статье нас не интересуют изменения положений о субсидиях из федерального бюджета и все, что касается финансово-экономического содержания программы). Согласно новой редакции, программа должна обеспечить «глобальную конкурентоспособность» российского образования и вхождение России в десятку ведущих стран по качеству образования. Чем измеряется это качество, в программе не говорится. В новую редакцию была добавлена отсутствующая ранее формулировка цели № 3:

«Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национальных культурных традиций». Появление обозначенной цели в новой редакции заслуживает особого внимания и к ней следует вернуться в дальнейшем.

Согласно последней информации на сайте Минпросвещения России, содержание национального проекта «Образование» изменилось. Теперь он «еще больше» (дословное цитирование) ориентирован как на глобальные цели и задачи, стоящие перед нашей страной, так и на развитие региональных систем образования. В старой редакции нацпроекта сформулированы две цели: 1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. 2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций. Воспитание гармонично развитой личности в качестве цели нацпроекта содержательно раскрывается указанием на два целевых показателя: увеличение «доли детей <...> охваченных дополнительным образованием», а также рост численности обучающихся, вовлеченных в деятельность общественных объединений, волонтерских и добровольческих организаций.

Федеральные проекты, интегрированные в НП «Образование», — «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего» — заслуживают особого внимания, поскольку они ориентированы на ключевых «агентов» образования. Немаловажно и то, что авторы проектов вкладывают в понятие успеха (слово «успех», как не трудно заметить, является титульным в наименовании ФП).

В паспорте нацпроекта «Успех каждого ребенка» сформулирована цель, согласно которой к 2024 г. «дополнительным образованием должно быть охвачено 80 % детей в возрасте от 5 до 18 лет». Утверждается, что проект предполагает изменение содержания дополнительного образования всех направлений, повышение качества и вариативности образовательных программ. Претенциозность генеральной цели сглаживается уточняющими формулировками. В частности, проект направлен на формирование «ранней профориентации», на построение учебного плана в соответствии с выбранными «профессиональными компетенциями», обновление спортивной материально-технической базы школ, создание детских «технопарков». Проект реализуется посредством регулярных онлайн-уроков,

направленных, как уже говорилось, на формирование профориентации у детей. Для того чтобы понять, какого человека образует этот образовательный проект, необходимо знать, что его авторы вложили в понятие профориентации. В проекте по этому поводу есть лишь косвенные указания: «сопровождение процесса выстраивания индивидуального учебного плана для участников уроков, в том числе представителями отраслей производственной сферы, общественности, реального сектора экономики, ведущих университетов». Есть ли в индивидуальных учебных планах место для общекультурных «компетенций», предполагается ли приобщение ребенка к искусству, философии, религии, истории — вопросы, которые закономерно возникают после знакомства с содержанием проекта. В ответ можно возразить, что проект направлен на профориентацию, а не на повышение общекультурного уровня ребенка. В таком случае, возникает известный риск сужения понятий профессионализма и профессии. На первый взгляд, незначительные манипуляции со словами в действительности симптоматичны и являются следствием ценностного сдвига в обществе и государстве. Так же очевидно, что связка профориентации с «реальным сектором экономики» может иметь еще не вполне осознаваемые общественностью перспективы — последствия не экономические, а мировоззренческие.

Федеральный проект «Учитель будущего» ориентирован на пятилетний срок реализации (2019—2024 гг.) и преследует, в общем, уже обозначенную цель по обеспечению интеграции Российской Федерации в десятку ведущих стран по качеству общего образования [10]. При этом главным средством объявляется внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. Как и «Успех каждого ребенка», проект «Учитель будущего» в первую очередь должен быть человекоориентированным. От содержания проекта невозможно не ожидать обстоятельного разъяснения понятий профессионального роста, профессионализма, компетенций и компетентности, грамотности и т. д. Название нацпроекта предполагает, что авторы предложат адресатам определенный конструкт, образ учителя будущего. Вместо этого проект предлагает процентные и общие долевыми показатели. Основным показателем успешности проекта объявляется «доля учителей», включенных в систему профессионального роста педагогических работников. О способах и средствах профессионального роста из паспорта проекта можно узнать следующее: непрерывное и планомерное повышение квалификации работников, непрерывное образование,

поддержка развития горизонтального обучения (обмен педагогическим опытом между людьми с одинаковым профессиональным статусом), обеспечение возможности использования «подтвердивших эффективность методик и технологий обучения». Планируется организация центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов, определяющиеся нацпроектом в качестве юридических лиц, осуществляющих независимую экспертизу. Глоссарий проекта содержит общие определения понятий «педагогический работник», «профессиональное мастерство», «профессиональные компетенции» и некоторых других, но не включает в себя ключевое смыслообразующее понятие учителя будущего. Нацпроект не говорит ни слова о «подтвердивших эффективность» методиках и технологиях, ссылаясь на них как на нечто очевидное. В содержании проекта вновь обнаруживается антропологический «дефицит», фундированный, прежде всего, отсутствием образа учителя будущего. Возможной причиной сложившегося положения вещей можно считать специфику официального политического и проективного дискурсов, так как политический дискурс на сегодняшний день консолидируется с проективным.

Философия и экспертиза социальных проектов. В виду обозначенной дискурсивной спецификации одной из важных задач социально-гуманитарных наук сегодня является критический анализ и — шире — экспертиза проектов (Юдин [12], Луков [4], Тищенко [7] и др.). Необходимость этой экспертизы видится прямо пропорциональной масштабам проекта. Последний, в свою очередь, задается величиной целевой аудитории, численностью вовлеченных в проект социальных институций и территориальных образований, продолжительностью реализации, перечнем необходимых для реализации средств и т. д. Экспертиза как комплекс процедур может и, вероятно, должна осуществляться специалистами в самых разных областях — от социологов и политологов до философов. Приоритетной и «специализированной» задачей философии в рамках экспертизы является определение антропологических оснований проекта, то есть работа концептуального плана. Сопутствующие задачи заключаются в определении внутренней логики и соотношении структурных элементов проекта, прояснении содержания ключевых понятий и терминов, оценке соответствия проекта запросам адресатов, оценке настроений целевой аудитории и т. д. Для реализации этих задач необходима планомерная работа социологов, политологов, культурологов и др. специалистов.

Философия способна использовать свой ресурс,

прежде всего для выявления антропо-аксиологических оснований проективной деятельности вообще и конкретных проектов в частности. Выявление этих оснований начинается с аналитики и выражается в постановке вопросов, указывающих на смысловые лакуны и противоречия, на рассогласование цели и задач проекта. Для того чтобы экспертная процедура началась, достаточно первичного ознакомления с материалом экспертизы. Скажем, проект «Учитель будущего» предполагает предметный разговор, задающийся наименованием, — «титолом» проекта. От содержания нацпроекта логично ожидать хотя бы общего наброска образа учителя будущего и обозначения ключевых различий образов «нового» и «старого» педагогов. Положение о «профессиональном росте» педагога также вызывает вопросы: какими средствами и куда будет осуществляться этот рост? Каковы критерии роста, и как они определены проектантами? Эти вопросы должны дать повод для обсуждения всем заинтересованным сторонам (разумеется, это не только авторы проекта и сторонние аналитики). Экспертная работа не преследует и не должна преследовать цели развенчать тот или иной проект — напротив, она может открыть смысловые «бреши», в принципе характерные для любой творческой (в том числе законотворческой, проектировочной и т. д.) деятельности.

Выводы. Во-первых, в государственных программах говорится о воспитании личности, но делается это в прочной связке с терминами удельного веса и численности. Этими математическими абстракциями «измеряются» люди, составляющие целевую аудиторию проекта и предоставляющие проектантам целевые показатели. Вместе с тем обозначенные формулировки представляются вполне закономерными в ситуации доминирования метрологической парадигмы, цементирующейся предпосылкой о принципиальной измеримости всего (не случайно в 2000-х гг. на страницах российских научных публикаций возник, например, термин «нефизическая величина»).

Во-вторых, соответствующие положения предельно абстрактны и нуждаются в конкретизации.

Перегрузка любого текста категориями гуманитарного дискурса может породить двоякий эффект: с одной стороны, сообщение метафизически «одухотворяется» и поэтизируется, а с другой стороны, утрачивает ясность и четкость, нуждается в комментариях (каким может быть число этих комментариев, предсказать невозможно).

В-третьих, в отличие от многих других положений программ, обозначенная формулировка цели (о воспитании гармонично развитой личности) принадлежит гуманитарному дискурсу. Из-за взятого проектантами курса на математизацию и статистику положение о «гармонично развитой личности» так и осталось нераскрытым. Между тем, для прочной связи человека, общества и государства принципиально важны не только финансово-экономические механизмы, законы, нормы и санкции, но и общие ценностно-смысловые основания. Еще К. Маркс в «Тезисах о Фейербахе» указал на то, что «воспитатель сам должен быть воспитан» [5, с. 386]. Если перефразировать эту мысль, можно сказать, что воспитатель «гармонично развитой личности» должен иметь определенные представления и о личности, и о гармонии. Эти представления (если они имеются) реформаторам следовало бы обнародовать, сделать предметом открытого обсуждения и критики. В конце концов, адресатом программы развития образования будет не «удельный вес» и не «численность», а конкретный человек. «Гармонично развитая личность» не должна превратиться в шаткую конструкцию, используемую для закрытия смысловых брешей. Любое цивилизованное общество способно кристаллизовать представления о гармонии и гармоничном (история показывает, что соответствующие представления кристаллизовались уже в Древнем Китае, античной Греции и т. д.), однако для этого требуется совместное усилие многих людей, озабоченных смыслотворчеством, а не исключительно удовлетворением личного прагматического интереса. Конструирование антропологической платформы образования и любой другой социальной сферы невозможно без вопросов о категориях, «концентрах» смысла.

Список литературы

1. Бжезинский, З. Великая шахматная доска / З. Бжезинский. — М. : АСТ, 2017. — 384 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». — URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>.
3. Кучеренко, К. В. Теоретические основы формирования идеи человекообразного образования / К. В. Кучеренко // Молодой ученый. — 2015. — № 2 (82). — С. 531—533. — URL: <https://moluch.ru/archive/82/14669/>

4. Луков, В. А. Гуманитарная экспертиза: от теории к практике // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 4. — С. 197—200.
5. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Экономическо-философские рукописи 1844 г. и другие ранние работы. — М. : Академический проект, 2010. — С. 385—387.
6. Образование 20.35. Человек. — Т. 7. — Екатеринбург : Издательские решения, 2017. — 152 с.
7. Тищенко, П. Д. Философские основания гуманитарной экспертизы / П. Д. Тищенко // Знание. Понимание. Умение. — 2008. — № 3. — С. 198—205.
8. Урсул, А. Д. Будущее как проблема научного исследования / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // Стратегические приоритеты. — 2016. — № 2 (10). — С. 63—83.
9. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/>
10. Федеральный проект «Учитель будущего». — URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Nach_proekty/Tsos/fp-uchitel-budushchego.pdf.
11. Эпштейн, М. Н. От знания — к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Н. Эпштейн. — М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. — 480 с.
12. Юдин Б. Г. Необходимость и возможности гуманитарной экспертизы / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 4. — С. 187—194.
13. Preston, J. Competence Based Education and Training (CBET) And The End of Human Learning: The Existential Threat of Competency / J. Preston. Springer, 2017.

Сведения об авторах

Гулеватая Анастасия Николаевна — аспирант Челябинского государственного института культуры, преподаватель кафедры философии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, Россия. gvin95@mail.ru

Дыдров Артур Александрович — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, Россия. zenonstoik@mail.ru

*Bulletin of Chelyabinsk State University. 2021. No. 11 (457).
Philosophy Sciences. Iss. 62. Pp. 46—53.*

Human and his future: RF 20.35 Discourse and Russian state programs of education development

Gulevataya A.N.

South-Ural State University, Chelyabinsk, Russia. gvin95@mail.ru

Dydrov A.A.

South-Ural State University, Chelyabinsk, Russia. zenonstoik@mail.ru

The article analyses the discourses of «RF 20.35» (Agency for Strategic Initiatives and the Moscow School of Management «Skolkovo») and state projects, including federal projects for the education development. The authors concentrate on the explication of a human image and the identification of the anthropological foundations of educational programs. This analysis is positioned as the first stage of humanitarian expertise of projects and projective activities. The main results of the primary documents examination (analytical level) are presented. The most significant semantic gaps in the prognostic and political discourses about education are identified.

Keywords: *human image, education, anthropological platform, humanitarian expertise, discourse.*

References

1. Bzhezinskij Z. *Velikaya shahmatnaya doska* [The Great Chess Board]. Moscow, 2017. 384 p. (In Russ.).
2. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»* [Government Programme of Russian Federation «Development of Education»]. Available at: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (In Russ.).
3. Kucherenko K.V. () *Teoreticheskie osnovy formirovaniya idei chelovekorazmernogo obrazovaniya* [Theoretical basis of human-oriented education idea]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2015, no 2 (82), pp. 531—533. URL: <https://moluch.ru/archive/82/14669>. (In Russ.).

4. Lukov V. A. Gumanitarnaya ekspertiza: ot teorii k praktike [Humanitarian Expertise: From Theory to Practice]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2006, no 4, pp. 197—200. (In Russ.).
5. Marks K. Tezisy o Fejlerbahe [Theses on Feuerbach]. *Ekonomicheskio-filosofskie rukopisi 1844 g. i drugie rannie raboty* [Economic-philosophical manuscripts of 1844 and other early works]. Moscow, Akademicheskij proekt, 2010. Pp. 385—387. (In Russ.).
6. *Obrazovanie 20.35. Chelovek* [Education 20.35. Human]. Vol. 7. Ekaterinburg, Izdatel'skie resheniya, 2017. Pp. 152. (In Russ.).
7. Tishchenko P. D. Filosofskie osnovaniya gumanitarnoj ekspertizy [Philosophical basis of Humanitarian Expertise]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2008, no. 3, pp. 198—205. (In Russ.).
8. Ursul A.D. Budushchee kak problema nauchnogo issledovaniya [Future as a problem of a scientific research]. *Strategicheskie prioritety* [Strategic priorities], 2016, no. 2 (10), pp. 63—83. (In Russ.).
9. *Federal'nyj proekt «Uspekh kazhdogo rebenka»* [Federal Project «Success of Every Child»]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success>. (In Russ.).
10. *Federal'nyj proekt «Uchitel' budushchego»* [Federal Project «Teacher of the Future»]. Available at: https://minobr.gov-murman.ru/files/Nach_proekty/Tsos/fp-uchitel-budushchego.pdf (In Russ.).
11. Epshtejn M.N. (2016) *Ot znaniya — k tvorchestvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenyat' mir* [From knowledge to creativity. How Humanities can Change the World]. Moscow, Centr gumanitarnyh iniciativ, 2016. 480 p. (In Russ.).
12. Yudin B.G. Neobhodimost' i vozmozhnosti gumanitarnoj ekspertizy [The Necessity and Possibilities of Humanitarian Expertise]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2006, no. 4, pp. 187—194. (In Russ.).
13. Preston J. *Competence Based Education and Training (CBET) And The End of Human Learning: The Existential Threat of Competency*. Springer, 2017. 119 p.