Антропологическая динамика отечественных образовательных реформ: сущность и структура

Панина Людмила Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет (Воронеж, Россия); lyudmilapanina@yandex.ru

Аннотация. *В статье обосновывается концепция антропологической динамики образовательных реформ как самостоятельного аналитического инструмента историко-педагогического исследования. Предметом концепции является антропологический базис реформ, а именно: каким образом нормативный образ человека, закладываемый в основание реформы, трансформируется при движении от декларативного замысла к институциональной реализации и реальному антропологическому результату.*

Ключевые слова. *Антропологическая динамика, образовательные реформы, отечественное образование, антропологический проект, педагогическая антропология, историко-педагогический анализ.*

Каждое значительное историко-педагогическое исследование отечественных образовательных реформ неизбежно сталкивается с одним и тем же парадоксом: всякая существенная реформа фиксирует несоответствие существующей системы образования определенному образу человека и предлагает новый образ в качестве целевой установки, однако в обновленной конфигурации воспроизводит то же самое несоответствие, которое стремилась преодолеть. Реформы документированы чрезвычайно подробно: сохранились законодательные акты, нормативные документы, материалы съездов и конференций, методические циркуляры, отчеты и другие источники. Историческое знание о том, что провозглашалось, предписывалось и декларировалось, весьма обширно. Однако знание о том, что происходило с человеком – каким он выходил из реформированной системы, как менялись его мышление, идентичность и отношение к миру, – остается периферийным, собирается фрагментарно и лишено единой теоретической рамки. Объяснение этого исключительно политическими или экономическими факторами представляется содержательным, но принципиально неполным, поскольку оно нередко не затрагивает внутреннюю логику самих реформ.

Настоящая статья предлагает иной тип объяснения: устойчивое воспроизводство педагогических проблем является структурным следствием того, что *образовательные реформы проектируются без явной артикуляции их антропологических оснований. Образ человека, закладываемый в основу реформы, выступает не техническим параметром, а онтологической ставкой всей системы – точкой, в которой определяется, что именно производит образование. Пока эта точка остается неосмысленной, реформа неизбежно воспроизводит те антропологические допущения, которые и порождают критикуемый ею дефицит.*

Пока мы не проясним для себя, кого именно мы хотим воспитать – не на уровне деклараций, но на уровне онтологических положений о природе человека, – мы будем воспроизводить один и тот же цикл: новый проект, старый результат. В.И.Слободчиков обосновывает, что антропологический взгляд на образование предполагает «ориентацию на человеческую ре-

альность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях» – и именно это делает образование созидающей, а не воспроизводящей институцией [1, с. 13]. Эта ситуация указывает на принципиальную лакуну в исследованиях реформ: отсутствие инструмента, позволяющего систематически анализировать их антропологическое измерение.

Антропологическое измерение, согласно Г.Б.Корнетову, – это «параметры для разработки концептуальных подходов, которые центрируются на самом человеке как воспитателе и воспитуемом, позволяют представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в различных исторических обстоятельствах, раскрывают антропологические основания педагогической мысли и практики образования» [2, с. 22]. Именно это измерение выбрано в качестве аналитического ключа к истории отечественных образовательных реформ.

Для аналитического описания этого феномена мы вводим понятие «антропологическая динамика образовательных реформ» – описание того, как образ человека трансформируется (или не трансформируется) при движении от нормативного замысла реформы к ее институциональной реализации и далее – к реальному человеку, которого она производит. Необходимо вопрос «что реформы делают с человеком?» сделать полноценным предметом историко-педагогического анализа – с собственным понятийным аппаратом, аналитической моделью и методологией применения к историческому материалу.

Теоретические истоки концепции. Концепция антропологической динамики образовательных реформ строится на пересечении нескольких теоретических традиций, каждая из которых вносит свой существенный вклад.

Традиция педагогической антропологии, восходящая к К.Д.Ушинскому, задает исходный принцип: педагогика должна строиться на целостном знании о природе человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [3, с. 11].

Это положение устанавливает горизонт концепции: образование анализируется прежде всего как процесс производства определенного типа человека. Принципиален методологический смысл этого тезиса: *если педагогика должна «узнать человека, каков он есть», значит, она не вправе начинать с нормативного образа того, каким человек должен стать. Однако именно с нормативного образа неизменно начинаются образовательные реформы. В этом разрыве – между эмпирическим человеком, которого требует узнать К.Д.Ушинский, и нормативным человеком, которого проектируют реформаторы, – и локализуется исходная точка антропологического дефицита*.

В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев разработали концепцию субъектности как цели образования и со-бытийной общности как ее онтологического условия [4]. Их разграничение «субъектного» и «объектного» режимов образования становится ключевым аналитическим инструментом нашей концепции: антропологический дефицит реформы представляет собой, по существу, непреднамеренный (или умышленный) переход от декларируемого субъектного режима к реально воспроизводимому объектному.

Б.М.Бим-Бад, систематизировав педагогическую антропологию как академическую дисциплину, показал, что всякая педагогическая система имплицитно опирается на определенный образ человека, независимо от того, артикулирован ли этот образ ее создателями [5]. Это наблюдение принципиально важно для нашей концепции: если образ человека присутствует в основании любой системы, задача анализа состоит в его реконструкции – в том числе на тех уровнях, где он не артикулирован.

Существенный вклад в операционализацию этой традиции вносит В.П.Зинченко, разработавший концепцию «живого знания» в противовес знанию мертвому – отчужденному от субъекта набору сведений, функционирующему лишь как демонстрируемый результат [6]. Различение живого и мертвого знания образует в нашей концепции дополнительный операциональный критерий антропологической прогрессии: реформа антропологически прогрессивна в той мере, в которой расширяет пространство живого знания, и регрессивна – в мере его сужения.

Концепция зоны ближайшего развития Л.С.Выготского [7] создает теоретическое основание для понимания механизма антропологической прогрессии: реформа антропологически прогрессивна в той мере, в которой она расширяет зону ближайшего развития – создает условия для роста, недостижимого без педагогического взаимодействия. В.В.Давыдов операционализировал этот принцип через различение эмпирического и теоретического мышления [8]: производство теоретического мышления есть конкретный критерий антропологической прогрессии образовательной реформы. С.Л.Рубинштейн, разработав принцип единства сознания и деятельности [9], задал еще один аналитический горизонт: антропологические последствия реформы не могут быть адекватно поняты вне анализа тех форм деятельности, которые реформа реально производит, поскольку именно в деятельности складывается субъектность, а не в декларируемых целях. Это означает, что объектный режим образования антропологически деструктивен не сам по себе, но через конкретные деятельностные формы, которые он порождает: натаскивание, имитационное исполнение, педагогическое выгорание и т.п.

Г.Б.Корнетов выделяет три возможных измерения историко-педагогического процесса: собственно педагогическое, социокультурное и антропологическое [2]. В системе этих измерений антропологическое занимает особое место: оно делает самого человека – его тело, душу, дух, его природные задатки и приобретенные качества – альфой и омегой педагогического анализа. Применительно к реформам образования это означает, что правомерно ставить вопрос: какой образ человека лежал в основании реформы? Что реформаторы считали данным природой, а что – конструируемым образованием?

В.К.Пичугина, опираясь на дискурсивную онтологию, утверждает, что антропологический дискурс педагогики можно рассматривать «как технологическую рамку, определяющую восприятие антропологического измерения педагогической реальности». При этом «историко-педагогический контекст определяет антропологический дискурс педагогики как последовательность возникающих и исчезающих противоречий между объективно и субъективно существующими антропологическими значениями, смыслами и ценностями» [10, с. 170]. Иначе говоря, каждое реформаторское движение в педагогике производит особый антропологический дискурс – специфическую «решетку слов и высказываний» (М.Фуко), через которую воспринимается обучающийся человек.

Западная критическая педагогика предоставляет иной теоретический язык для осмысления той же проблемы – язык власти, дискурса и скрытого содержания образовательных систем. М.Эпл показал, что образовательная реформа транслирует два текста: декларативный (что официально провозглашается) и скрытый (что реально воспроизводится через структуру школьного опыта). Если декларативный текст реформы провозглашает развитие личности и ее субъектности, то скрытый нередко воспроизводит дисциплину, иерархию и принятие существующего порядка как данности [11]. Применительно к нашей проблематике это означает: нормативный антропологический проект реформы

и ее реальный антропологический результат могут принципиально расходиться – причем это расхождение является не случайным, но структурно обусловленным.

С.Болл ввел принципиальное различение «policy text» (декларативный документ реформы) и «policy discourse» (невидимая дискурсивная рамка, определяющая, что вообще возможно помыслить и реализовать в данной системе) [12, p. 14]. Для историко-педагогического анализа это различение исключительно ценно: оно позволяет видеть за официальным текстом реформы те неартикулированные предпосылки, которые предрешают ее реальный результат еще до начала реализации.

М.Фуко описал механизм нормализации в дисциплинарных институтах: экзамен, надзор, расписание – не нейтральные организационные инструменты, но механизмы производства «дисциплинарного субъекта» [13]. П.Фрейре ввел понятие «банковской модели» образования как системообразующего механизма редукции субъектности [14]. Д.Тайак и Л.Кьюбан описали устойчивость «грамматики школы» вопреки реформам [15]. П.Димаджо и У.Пауэлл объяснили институциональный изоморфизм – тяготение организаций к воспроизводству сложившихся форм [16].

Г.Жиру предложил концепцию «педагогики сопротивления» как аналитической категории, обозначающей реальные практики педагогов и учащихся, в которых официальный нормативный проект оспаривается или преодолевается изнутри [17]. Эта категория принципиальна для анализа реальной субъективности, поскольку позволяет увидеть в «провалах» реформы не просто технические сбои, но ответ живых людей на антропологическое принуждение.

Синтез двух традиций – отечественной педагогической антропологии с ее вопросом «что происходит с человеком?» и западной критической педагогики с ее вопросом «чьи интересы воспроизводит образование?» – образует теоретическую основу разрабатываемой концепции.

Принципиально, что в отечественных историко-педагогических исследованиях эти концептуальные ресурсы применялись фрагментарно и не в системе. Настоящая концепция осуществляет такой синтез, встраивая западные теоретические инструменты в аналитическую рамку, укорененную в традиции отечественной педагогической антропологии.

Концепция антропологической динамики образовательных реформ занимает специфическое место между двумя сложившимися исследовательскими направлениями. С одной стороны – историко-педагогические исследования реформ (М.В.Богуславский [18], Э.Д.Днепров [19]), которые анализируют реформы в институциональном и политическом измерениях, не выделяя антропологическое измерение как самостоятельный предмет. С другой – педагогическая антропология как нормативная дисциплина (В.И.Слободчиков, Б.М.Бим-Бад), которая разрабатывает теоретические основания образования, не применяя их систематически к историческому анализу реформ.

Предлагаемая нами концепция создает мост между этими направлениями: она применяет инструментарий педагогической антропологии к эмпирическому историко-педагогическому материалу – реформам как конкретным историческим событиям.

Понятийный аппарат концепции. Концепция строится на системе взаимосвязанных понятий, каждое из которых выполняет определенную аналитическую функцию. Понятия организованы в три группы: первая фиксирует нормативные основания реформ (антропологический проект), вторая описывает механизмы их дисфункции (антропологический дефицит и антропологический разрыв), третья – механизмы их позитивного превосхож-

дения (антроподинамика и антропологический ресурс). Введение двух различных понятий дисфункции – дефицита и разрыва – принципиально: они фиксируют качественно разные типы антропологической несостоятельности реформ, требующие разных способов диагностики и преодоления.

Антропологический проект реформы – нормативный образ человека, закладываемый в основание реформы: представление о том, каким должен стать человек, прошедший через реформированную систему образования.

За каждым крупным поворотом школьной политики – от нарком-просовских экспериментов 1920-х гг. до федеральных государственных образовательных стандартов цифровой эпохи – скрывается та или иная антропологическая установка: представление о том, что есть человек, каковы движущие силы его становления и каковы, следовательно, возможности и пределы педагогического воздействия.

Согласно Г.Н.Травникову, «цели и задачи образования невозможно сформулировать без ясно осознанных представлений о том, каким должен быть человек. … Без знаний о том, что представляет собой человек в его конкретной данности, каков он есть на самом деле, невозможен педагогический процесс и педагогическая деятельность, так как они включают в себя определенное воздействие на воспитуемого. Иными словами, без представлений о том, что есть человек и каким он может быть, практическая педагогическая деятельность невозможна» [20, с. 56]. Б.М.Бим-Бад зафиксировал устойчивую зависимость: «Понимание содержания и структуры человеческого (антропологического) фундамента педагогики стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений» [5, с. 23]. Реформы, таким образом, – это не просто управленческие решения, а проявление конкурирующих антропологических программ.

Антропологический проект реформы имеет трехуровневую структуру.

Явный уровень – эксплицитные декларации: формулировки целей образования в законодательных текстах, программных документах, публичных высказываниях реформаторов. Это то, что реформа заявляет о себе. Так, Закон РФ «Об образовании» 1992 г. провозглашал «гуманизацию образования», «свободное развитие личности», «автономию образовательных учреждений» [21].

Неявный уровень – нормы, встроенные в институциональные механизмы реформы: структура учебного плана, система оценивания, режим педагогического взаимодействия. Это то, что реформа предписывает делать. Тот же Закон 1992 г. при декларации автономии сохранял государственный стандарт как обязательный – механизм, структурно ограничивавший автономию.

Скрытый уровень – онтологические допущения о природе человека, которые реформа воспроизводит без их артикуляции. Это то, что реформа предполагает само собой разумеющимся. Именно на этом уровне, как правило, локализуется источник антропологического дефицита: скрытый слой нормативного проекта остается неизменным при смене явного слоя.

Методология реконструкции антропологического проекта реформы включает: критический дискурс-анализ нормативных документов (для явного уровня), микроисторический анализ дидактических практик (для неявного уровня) и философско-онтологический анализ базовых предпосылок (для скрытого уровня).

Антропологический дефицит – разрыв между нормативным антропологическим проектом реформы и реально производимой ею субъектностью.

Это понятие фиксирует не случайные педагогические неудачи, а системный механизм, воспроизводящийся независимо от конкретного содержания нормативного

проекта. Дефицит типологизируется по характеру проявления:

– открытый дефицит фиксируется и признается официально: государство само констатирует, что цели реформы не достигнуты, и запускает контрреформу. Например, Постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» является официальной констатацией провала конструктивистского антропологического проекта 1920-х гг.;

– латентный (скрытый) дефицит не признается официально, но обнаруживается в структуре реальных субъективностей: в феномене «двойного сознания», «имитационного исполнения» норм, педагогического выгорания. Это принципиально: латентный дефицит устойчивее открытого, поскольку не порождает запроса на изменение;

– хронический дефицит воспроизводится через смену реформенных циклов при изменении явного и неявного уровней заданного (нормативного) проекта при неизменности скрытого. Именно этот тип объясняет в том числе закономерность «реформа → контрреформа → новая реформа», зафиксированную М.В.Богуславским: при каждом цикле меняется декларативный слой, но воспроизводятся одни и те же онтологические допущения [18].

Антроподинамика – внутренние силы человеческого становления, действующие вопреки или внутри системной редукции и производящие пространства подлинного субъектного развития. Это совокупность внутренних сил, противоречий и импульсов человеческого становления, которые действуют в зазоре между системным антропологическим проектом и реальной субъективностью конкретного человека – и которые порождают индивидуальную субъективность, не сводимую к нормативному образцу.

Это понятие фиксирует второй полюс антропологической динамики – не дефицит, но живую педагогическую практику, превосходящую нормативный проект «снизу». Понятие «антроподинамика» не имеет прямого прецедента в существующей литературе; оно вводится в настоящем исследовании как концептуальный инструмент для описания феномена, который фиксируется в разных традициях, но не имеет единого терминологического обозначения.

Концептуальная основа понятия – синтез нескольких теоретических традиций: понятия Eigentlichkeit (подлинного существования, сопротивляющегося das Man – усредняющему давлению безличного) М.Хайдеггера [22]; понятия творчества как экзистенциальной силы, всегда превосходящей институциональные формы Н.А.Бердяева [23]; концепции зоны ближайшего развития Л.С.Выготского; «технологий себя» М.Фуко – практик, через которые субъект работает над собой вне дисциплинарного предписания [24].

Антроподинамика является не исключением, но структурным феноменом: она присутствует в каждом историческом периоде, при любом политическом контексте. В советской школе 1960–80-х гг. это педагогика В.А.Сухомлинского, система развивающего обучения В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина, движение педагогов–новаторов. Педагогическая система Ш.А.Амонашвили, последовательно разрабатывавшаяся с 1960-х гг. как прямая альтернатива нормализующей педагогике [25]: принцип «очеловечивания среды», отказ от балльной оценки как механизма нормализации, концепция сотрудничества вместо дисциплинарного подчинения. Она была реализована в системе советского образования именно как маргинальный, частный феномен, не ставший нормой, – что само по себе иллюстрирует механизм четырехфазного цикла. В постсоветский период – авторские школы 1990-х гг., специализированные учебно-научные центры. Все это – «очаги

антроподинамики»: пространства, где антропологическая прогрессия воспроизводилась вопреки системному давлению редукции.

Антропологический ресурс – совокупность реализованных или частично реализованных антропологически прогрессивных практик, верифицированных исторически и сохраняющих потенциал воспроизводства. Это понятие принципиально для практической функции концепции. Если анализ строится только вокруг понятия «антропологического дефицита», он неизбежно приходит к выводу «все было плохо» – и не создает конструктивной программы. Введение «антропологического ресурса» как равноправного аналитического полюса позволяет поставить иной вопрос: не «почему реформы воспроизводят дефицит?», но «при каких условиях антроподинамика побеждает редукцию – и как эти условия создать намеренно?».

Принципиально, что антропологический ресурс – не утопический идеал, это эмпирически верифицированная практика. Феномен советских физико-математических школ – верифицированный антропологический ресурс: международные математические олимпиады, Филдсовские премии, биографии ученых мирового уровня подтверждают его результаты независимым образом.

Антропологический разрыв – внутренняя несогласованность нормативного антропологического проекта реформы, при которой различные уровни проекта (явный, неявный, скрытый) содержат взаимно несовместимые представления о человеке, что исключает возможность его последовательной институциональной реализации. Введение этого понятия обусловлено необходимостью аналитически различать два принципиально разных механизма, порождающих антропологическую несостоятельность реформ, которые в историко-педагогическом анализе нередко смешиваются. Если антропологический дефицит описывает разрыв между нормативным проектом и реально производимой субъективностью (т.е. вертикальное рассогласование между замыслом и результатом), то антропологический разрыв фиксирует противоречие внутри самого замысла – горизонтальную несогласованность нормативного проекта на уровне его собственных оснований.

Различение двух понятий принципиально для анализа и проектирования реформ, поскольку они требуют разных механизмов преодоления. Антропологический дефицит, возникающий при внутренне согласованном, но системно редуцируемом проекте, может быть частично преодолен совершенствованием институциональных механизмов реализации: введением пространств субъектного режима, педагогической поддержки, автономии. Антропологический разрыв, напротив, не может быть устранен на институциональном уровне, поскольку порожден не ошибкой реализации, а противоречием в самих нормативных основаниях реформы. Его преодоление требует работы на I уровне модели – артикуляции и согласования скрытых онтологических допущений еще до стадии институционального проектирования.

Типологически антропологический разрыв может быть вертикальным и горизонтальным. Вертикальный разрыв – несогласованность между уровнями одного и того же нормативного проекта: явный уровень провозглашает одно, неявный предписывает противоположное, скрытый воспроизводит третье. Именно этот тип разрыва является наиболее скрытым и наиболее распространенным: он присутствует в подавляющем большинстве крупных реформ, поскольку реформаторы, как правило, тщательно прорабатывают явный декларативный уровень, не затрагивая скрытых онтологических допущений. Горизонтальный разрыв – одновременное закрепление в едином нормативном пространстве реформы взаимно несовмести-

мых образов человека, ни один из которых не может быть реализован без системного подавления другого.

Соотношение двух понятий может быть представлено следующим образом: антропологический разрыв является структурным условием, порождающим антропологический дефицит определенного типа – хронического. Если обычный дефицит возникает из столкновения согласованного проекта с объектными механизмами реализации (и может воспроизводиться в одном реформенном цикле), то хронический дефицит, воспроизводящийся через смену циклов, как правило, указывает на наличие неартикулированного антропологического разрыва на скрытом уровне нормативного проекта. Это различение позволяет переформулировать ключевой диагностический вопрос: при анализе устойчиво воспроизводящегося дефицита необходимо ставить вопрос не только «как лучше реализовать этот проект», но «не содержит ли сам проект разрыв, делающий его принципиально нереализуемым».

Концепция антропологической динамики образовательных реформ операционализируется через ***структурно-функциональную модель***, которая задает единый аналитический протокол применительно к любой конкретной реформе. Модель строится на основе трех уровней и пяти функциональных блоков.

Уровень I – нормативный антропологический проект – фиксирует то, каким должен стать человек согласно официальному замыслу реформы. Он подразделяется на три подуровня: явный (декларативные формулировки целей образования в нормативных документах), неявный (нормы, встроенные в институциональные механизмы) и скрытый (онтологические допущения о природе человека, воспроизводимые без их артикуляции).

Уровень II – институциональные практики – описывает реальные организационно-педагогические механизмы, через которые нормативный проект транслируется или трансформируется: классно-урочная система, система оценивания, режим педагогического взаимодействия, учебные программы, дидактические формы. Именно на этом уровне действует «грамматика школы» [11], обеспечивающая устойчивость институциональных паттернов вопреки декларативным изменениям.

Уровень III – реальная субъективность – реконструирует тот тип человека, которого реально производит система: характер мышления, идентичность, ценностные ориентации, способность к самостоятельному действию участников образовательного процесса. Этот уровень наиболее сложен для документальной верификации и требует привлечения разнородных источников: социологических данных, мемуарной литературы, биографических свидетельств, материалов педагогической периодики.

Таблица 1 / Table 1

Структурно-функциональная модель анализа образовательной реформы / Structural and functional model for analyzing educational reforms

Уровень	Предмет анализа	Ключевые вопросы	Методы
I. Нормативный проект	Явный, неявный и скрытый образ человека в документах реформы	Каким должен стать человек? Что реформа считает природой человека?	Критический дискурс-анализ; философско-онтологический анализ

II. Институциональные практики	Реальные дидактические формы, системы оценивания, режим взаимодействия	Как реализуется проект? Какой режим (субъектный / объектный) воспроизводится?	Микроисторический анализ; анализ учебных планов и программ
III. Реальная субъективность	Тип мышления, идентичность, ценности, субъектность участников	Какого человека реально производит система? Каков антропологический результат?	Биографический метод; социологические данные; анализ педагогической периодики

Функциональный блок 1. Диагностика антропологического проекта. Задача – реконструировать нормативный образ человека на всех трех подуровнях Уровня I. Функция: установить, каков декларируемый антропологический проект реформы и существует ли внутри него антропологический разрыв.

Функциональный блок 2. Анализ институциональной трансляции. Задача – описать механизмы перевода нормативного проекта в институциональные практики. Функция: выявить, в какой мере и каким образом Уровень II транслирует, трансформирует или блокирует нормативный проект Уровня I.

Функциональный блок 3. Реконструкция субъективности. Задача – реконструировать реальный антропологический результат реформы на основе верифицируемых свидетельств. Функция: установить, каков разрыв между декларируемым проектом (Уровень I) и реально производимым типом человека (Уровень III).

Функциональный блок 4. Локализация антропологического дефицита и разрыва. Задача – типологизировать обнаруженные несоответствия: открытый / латентный / хронический дефицит; вертикальный / горизонтальный разрыв. Функция: определить точку приложения корректирующего воздействия.

Функциональный блок 5. Идентификация антропологического ресурса. Задача – выявить в исследуемом периоде очаги антроподинамики – практики, реализовавшие антропологически прогрессивный результат вопреки системному давлению. Функция: сформировать верифицированный антропологический ресурс для проектирования будущих реформ.

Таблица 2 / Table 2

Функциональные блоки структурно-функциональной модели / Functional blocks of the structural-functional model

Блок	Аналитическая задача	Аналитическая функция	Ключевое понятие
1. Диагностика проекта	Реконструкция образа человека на трёх подуровнях	Выявление антропологического разрыва внутри проекта	Антропологический проект
2. Институциональная трансляция	Механизмы перевода проекта в практику	Описание «грамматики школы», объектного режима	Институциональный изоморфизм
3. Реконструкция субъективности	Реальный антропологический результат	Выявление разрыва между проектом и результатом	Реальная субъективность

4. Локализация дефицита	Типология несоответствий	Определение точки корректирующего воздействия	Антропологический дефицит / разрыв
5. Ресурс	Очаги антроподинамики	Формирование верифицированного ресурса	Антропологический ресурс

Одним из центральных результатов концепции является описание ***механизма***, через который антропологический дефицит воспроизводится при смене реформенных циклов. Этот механизм включает четыре последовательные фазы.

Фаза 1: кризис наличного образца. Официально фиксируется несоответствие существующей системы декларируемым целям или новым социальным ожиданиям. В педагогическом дискурсе появляются формулировки «кризис школы», «отставание образования от жизни», «утрата воспитательного потенциала». Показательно, что в этой фазе кризис, как правило, описывается в педагогических или управленческих категориях, но не в антропологических: не «система производит не тот тип человека», но «система недостаточно эффективна».

Фаза 2: конструирование нового нормативного проекта. Новый образ человека формулируется в оппозиции к предыдущему – как его преодоление. При этом смена явного уровня нормативного проекта (декларативных формулировок) не сопровождается артикуляцией скрытого уровня: онтологические допущения о природе человека остаются неизменными, воспроизводясь в основании нового проекта без рефлексии. Именно это и порождает следующий дефицит при реализации внешне нового проекта.

Фаза 3: институциональная объектная реализация. Новый нормативный проект реализуется через объектные механизмы – стандарты, учебники, контрольно-измерительные процедуры, управленческие регламенты, – которые системно редуцируют декларируемый «субъектный» режим образования (развитие личности, автономия) к реальному «объектному» (стандартизация, нормализация). Механизм этой редукции описан М.Фуко применительно к дисциплинарным институтам [13]: нормализующий экзамен, надзор и классификация неизбежно производят «нормального субъекта», независимо от декларируемых целей системы.

Фаза 4: расщепление субъективности и компенсаторные практики. Возникает разрыв между официальной субъективностью (принятием нормативных образов) и реальной субъективностью (реальными идентичностями, ценностями, практиками). Этот разрыв производит компенсаторные субъективности – феномены «двойного сознания», педагогической «инсценировки» соответствия стандартам, педагогики сопротивления. Одновременно возникают новые симптомы «кризиса» – и цикл начинается заново.

Принципиально важно, что этот цикл является не следствием управленческих ошибок или неверного выбора нормативного образа человека, а структурным свойством системы, проектирующей образование без артикуляции его антропологических оснований. Именно поэтому смена содержания нормативного проекта при неизменности механизма его реализации воспроизводит дефицит при каждом реформенном цикле.

Возможности концепции. Рассмотрим применение разработанной концепции к анализу трех конкретных реформаторских событий. Каждый кейс демонстрирует специфический аспект аналитического потенциала концепции.

Кейс 1. Ликвидация педологии (1936). Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» является одним из наиболее показательных примеров официального признания антропологического дефицита – и одновременно его институционального закрепления путем уничтожения механизма его преодоления.

Уровень I (нормативный проект). Антропологический проект советского авангарда 1920-х гг. был в своей явной части одним из наиболее радикальных в истории образования – «новый человек», свободный от буржуазного индивидуализма, коллективный субъект социального преобразования. Педология претендовала на научное обоснование этого проекта: опираясь на синтез психологии развития, педагогики и медицины, она стремилась выстроить образование на основе реального знания о природе ребенка. Это был, по существу, первый в отечественной истории опыт антропологически обоснованного реформирования образования.

Уровень II (институциональные практики). Педологическое движение создало реальные практики диагностики развития, дифференцированного обучения, индивидуального подхода. Но оно немедленно столкнулось с системным противоречием: государственный заказ на унифицированного «строителя социализма» принципиально несовместим с педагогикой, принимающей всерьез индивидуальные различия детей. Практики педологии дефакто подрывали нормативный проект.

Уровень III (реальная субъективность). Постановление 1936 г. констатировало «антипедагогическую извращенность» педологии – т.е. называло открытым дефицитом именно ту антроподинамику, которую педология воплощала. Подлинная антроподинамика – педология как пространство развития субъектности ребенка – была уничтожена, а вместо нее утвержден принципиально иной антропологический проект: «нормализованный исполнитель».

М.В.Богуславский характеризует это событие как «образцовую антропологическую контрреформу»: государство не просто корректировало педагогическую практику, но принципиально выбирало тип человека, производство которого считало стратегически приоритетным [18].

Аналитический вывод концепции: постановление 1936 г. фиксирует не управленческую ошибку, но онтологический выбор, определивший антропологическую динамику советского образования на следующие 50 лет. С точки зрения понятийного аппарата концепции, педологический эпизод обнаруживает вертикальный антропологический разрыв, существовавший в нормативном проекте авангарда 1920-х гг.: явный уровень провозглашал «нового коллективного субъекта», неявный механизм педологии ориентировался на индивидуальное развитие ребенка, а скрытый онтологический слой советского государства предполагал нормализованного исполнителя. Именно этот разрыв – а не педагогические недостатки педологии – сделал ее уничтожение неизбежным: государство выбрало скрытый уровень собственного проекта против явного. Именно его анализ в рамках концепции позволяет понять, почему идеи В.В.Давыдова и педагогика В.А.Сухомлинского воспроизводились как маргинальный феномен: «объектный» режим образования был системно закреплен на уровне II уже в 1936 г.

Кейс 2. Закон об образовании 1992 года. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. принято считать наиболее амбициозным антропологическим документом постсоветского российского образования. Его принципы – гуманизация, демократизация, вариативность, свобода развития личности – декларировали радикальный разрыв с советской педагогикой нормативного образца.

Уровень I (нормативный проект). Явный уровень антропологического проекта закона был беспрецедентно амбициозен: образование провозглашалось ориентированным на «свободное развитие личности», «автономию образовательных учреждений», «вариативность» содержания. Это декларативный образ субъекта, способного к самоопределению. Однако уже на неявном уровне фиксируется противоречие: в том же законе государственный образовательный стандарт сохранялся как обязательный механизм контроля – т.е. принцип автономии подрывался принципом стандартизации и унификации.

Уровень II (институциональные практики). Практики советской школы – классно-урочная система, авторитарный стиль педагогического взаимодействия, ориентация на воспроизведение «правильного ответа» – сохранились практически неизменными. Это феномен институционального изоморфизма, описанный П.Димаджо и У.Пауэллом [16]: организации в одном поле воспроизводят сложившиеся формы независимо от изменения нормативных требований. Д.Тайак и Л.Кьюбан ввели для этого феномена понятие «грамматики школы» – устойчивых структур, сопротивляющихся реформированию даже при официальной смене целей [15].

Уровень III (реальная субъективность). Реально производимая субъективность постсоветского перехода сочетала разрушение советского нормативного образа при отсутствии нового: официальный переход к «свободному развитию личности» при фактическом сохранении авторитарной педагогической культуры порождал субъекта с нарастающим дефицитом субъектности. Э.Д.Днепров, непосредственный автор реформы 1992 г., впоследствии диагностировал «разрыв между реформой документов и реформой практики» как системную проблему постсоветского образования [19].

Аналитический вывод концепции: реформа 1992 г. является образцовым примером горизонтального антропологического разрыва – одновременного закрепления в едином нормативном пространстве взаимно несовместимых образов человека: субъекта автономного развития и субъекта государственного стандарта. Принципиально, что этот разрыв не мог быть устранен совершенствованием институциональных механизмов реализации: он был заложен на скрытом уровне нормативного проекта самого закона, где онтологические допущения советской педагогики (образование как процесс государственного нормирования) воспроизводились без артикуляции под оберткой новых декларативных формулировок (автономия, свобода, вариативность). Антропологический дефицит, зафиксированный на уровне III, есть следствие именно этого разрыва: реально производимый тип (условно говоря, «человека рынка») возник не из провала реализации последовательного проекта, но из того, что институты получили взаимно исключающие предписания и разрешили противоречие в пользу наиболее укорененной институциональной инерции – объектного режима.

Кейс 3. Введение ЕГЭ (2001–2008). Единый государственный экзамен – реформа, которая декларировала антропологически прогрессивные цели (равенство возможностей, объективность оценки, доступность высшего образования), но производила специфический антропологический тип, противоположный декларируемому.

Уровень I (нормативный проект). Явный уровень антропологического проекта ЕГЭ строился на образе «субъекта равных возможностей» – человека, получающего доступ к высшему образованию на основе реальных знаний, а не социального статуса и коррупции. Это декларативно прогрессивный образ: расширение

социальной мобильности есть подлинная антропологическая ценность. Неявный уровень содержал принципиально иной образ: «измеримый субъект» – человек, чьи образовательные результаты полностью выражаются в стандартизированных показателях.

Уровень II (институциональные практики). Введение ЕГЭ немедленно трансформировало дидактику. Феномен «натаскивания» – систематическая тренировка алгоритмов решения тестовых заданий в ущерб пониманию и исследованию – стал институциональной нормой. Это точная реализация механизма нормализующего экзамена, описанного М.Фуко: экзамен в дисциплинарных институтах не просто измеряет знания, но устанавливает норму, которой должен соответствовать субъект, и воспроизводит власть через классификацию отклонений от этой нормы [13, с. 183–186].

Уровень III (реальная субъективность). Исследования показывают амбивалентный антропологический результат. Позитивный эффект – расширение географической доступности высшего образования (выпускники региональных школ получили реальный шанс поступить в столичные вузы) – является верифицированным. Одновременно фиксируется формирование идентичности «тестируемого»: учебная деятельность переориентируется с познания на показатель. Согласно данным многолетнего мониторинга эффективности школы, проводившегося РАНХиГС, значительная часть учителей воспринимают ЕГЭ как доминирующий фактор планирования всей учебной деятельности, причем это восприятие нередко сопровождается нарастанием ощущения утраты профессионального смысла, сужения педагогической автономии и перехода от субъектной к инструментальной педагогической идентичности [26].

Аналитический вывод концепции: ЕГЭ является инструментально нейтральным механизмом – его антропологические последствия определяются не самим инструментом, но тем, как он встроен в систему. Как дополнительный, нежесткий механизм он может производить положительный антропологический эффект (социальная мобильность); как единственный критерий оценки образовательного результата он неизбежно производит «тестируемого» как антропологический тип. Концепция позволяет сформулировать этот тезис строго: ЕГЭ-ориентированность системы есть механизм II уровня, редуцирующий любой прогрессивный нормативный проект I уровня к «объектному» режиму.

Для определения ***методологической идентичности*** концепции необходимо ее разграничение с ближайшими исследовательскими подходами.

В сравнении с политическим анализом реформ (Э.Д.Днепров, О.Н.Смолин [27]): политический анализ фокусируется на акторах, интересах и механизмах принятия решений. Концепция антропологической динамики не конкурирует с ним, но задает иной угол зрения: не «кто и почему принял это решение», но «что это решение сделало с человеком». Оба вопроса легитимны и необходимы; концепция заполняет принципиальную лакуну в том пространстве, где политический анализ не отвечает.

В сравнении с историко-институциональным подходом (М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов): институциональный подход анализирует реформы на уровне организационных структур, нормативных форм, содержания образования. Концепция добавляет к этому третий уровень – реальную субъектность, – который принципиально не сводится к анализу институтов. Человек не равен институту, в котором он существует.

В сравнении с педагогической антропологией (В.И.Слободчиков, Б.М.Бим-Бад): педагогическая антропология разраба-

тывает теоретические основания того, каким должно быть образование с позиций природы человека. Концепция применяет этот нормативный инструментарий к эмпирическому историческому материалу – к тому, каким образование было и что оно делало с человеком. Это перевод нормативной дисциплины в аналитическую.

В сравнении с критической педагогикой (П. Фрейре [14], С. Болл [12]), которая, опираясь на постструктуралистскую теорию власти, анализирует производство субъективностей через образование преимущественно в синхронном ракурсе: концепция добавляет диахронное измерение – историческую динамику смены нормативных проектов – и, в отличие от критической педагогики, не ограничивается выявлением власти, но реконструирует также практики сопротивления (антроподинамику). Также существенно, что критическая педагогика нередко тяготеет к нормативным выводам (каким образование должно быть), тогда как концепция антропологической динамики является аналитической: она позволяет реконструировать то, что образование делало с человеком, без автоматического перехода к нормативным предписаниям. В этом отношении концепция ближе к историко-педагогической аналитике, чем к педагогической идеологии.

Как и любой инструмент анализа, данная концепция также имеет определенные ***методологические ограничения***.

Первое ограничение – проблема реконструкции реальной субъективности (уровень III модели). Документальная база для этого уровня неоднородна и неполна: мемуарная литература репрезентирует преимущественно рефлексивных, интеллектуально активных людей; социологические данные советского периода ограничены как по охвату, так и по достоверности. Концепция не претендует на полную реконструкцию «реальной субъективности» эпохи – она претендует на выявление структурных закономерностей производства субъективности через реформу.

Второе ограничение – риск предопределения: анализируя реформы «с конца» (зная их исторический результат), исследователь рискует приписывать акторам намерения, которых у них не было. Концепция последовательно разграничивает нормативный проект (то, что акторы декларировали) и антропологический результат (то, что реально производила система): эти два уровня могут принципиально расходиться без каких-либо злых умыслов со стороны реформаторов.

Третье ограничение – проблема верификации понятия «антропологический разрыв». Утверждение о том, что реформа производила «не тот тип человека», требует обоснования. Концепция предлагает три независимых способа верификации: официальная фиксация дефицита через последующую контрреформу, социологические данные о ценностях и идентичностях учащихся и педагогов, биографические и мемуарные свидетельства непосредственных участников. Совпадение всех трех типов доказательств создает достаточное основание для содержательного вывода.

Г.Б.Корнетов, характеризуя перспективы антропологического подхода в историко-педагогическом познании, указывал на необходимость создания аналитических процедур, позволяющих работать с образом человека как с исторически изменчивым объектом [2]. Предлагаемая концепция является ответом именно на этот запрос.

Концепция антропологической динамики образовательных реформ имеет не только теоретическое, но и ***практическое значение*** – как инструмент антропологической экспертизы проектируемых реформ.

На стадии проектирования реформы концепция задает обязательный вопрос: «Каков нормативный антропологический проект этой реформы на всех трех уровнях?» Ответ на этот вопрос требует экспликации скрытого уровня онтологических допущений – того, что реформаторы, как правило, не артикулируют. Без этой работы высока вероятность того, что реформа воспроизведет тот же антропологический дефицит, против которого она направлена.

На стадии реализации концепция предлагает аналитический протокол мониторинга антропологических последствий: систематическое отслеживание соответствия уровней I, II и III модели. Это принципиально иной тип мониторинга, чем господствующий ныне измеримый контроль «показателей»: он ориентирован не на стандартизированные измерения, но на качественные изменения в практиках мышления, идентичности и субъектности участников образовательного процесса.

На стадии исторической ретроспективы концепция позволяет систематически реконструировать и обобщать антропологический ресурс – те практики и проекты, которые в разные периоды отечественного образования производили верифицированную антропологическую прогрессию. Этот ресурс – не музейный экспонат, но живой материал для проектирования будущих реформ.

Заключение. Концепция антропологической динамики образовательных реформ разработана как ответ на принципиальную методологическую лакуну в историко-педагогическом анализе: вопрос о том, что реформы делают с человеком.

Принципиальная теоретическая позиция концепции состоит в следующем: антропологический дефицит российских образовательных реформ является не следствием управленческих ошибок или неверного выбора нормативного образа человека, но структурным свойством систем, проектирующих образование без артикуляции его антропологических оснований. Там, где этот дефицит приобретает хронический характер – воспроизводится через смену реформенных циклов – он, как правило, указывает на наличие антропологического разрыва на скрытом уровне нормативного проекта: несогласованности онтологических оснований, которые реформаторы не формулируют и потому не разрешают. Смена декларативного слоя нормативного проекта при неизменности его скрытого онтологического слоя воспроизводит дефицит при каждом реформенном цикле. Это означает, что преодоление дефицита требует не новых деклараций, но работы с онтологическими основаниями реформ, а преодоление разрыва требует еще более фундаментальной работы: достижения внутренней согласованности нормативного проекта до его институционального воплощения.

Вместе с тем, концепция настаивает на диалектическом, а не пессимистическом взгляде на историю отечественного образования: антропологический ресурс – педология 1920-х гг., система развивающего обучения Давыдова–Эльконина, педагогика Сухомлинского, советские физико-математические школы, авторские школы 1990-х гг. и т.д. – реален, верифицирован и воспроизводим при создании соответствующих условий. Задача образовательной политики – не изобретать антропологически прогрессивную модель с нуля, но системно осваивать тот ресурс, который в российской педагогической традиции уже существует.

Концепция антропологической динамики образовательных реформ создает инструмент для реализации антропологического принципа применительно к историческому анализу реформ: она позволяет увидеть в каждой реформе не только то, что она провозглашала, но и то, что она делала с человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

2. *Корнетов Г.Б.* Образование человека в контексте антропологического измерения историко-педагогического процесса. М.: АСОУ, 2020. 245 с.

3. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. М.: АПН РСФСР, 1950. Т. 8. 774 с.

4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2013. 432 с. (Серия «Основы психологической антропологии», кн. третья).

5. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

6. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова. М.: Гардарики, 2002. 431 с.

7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.

8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

10. *Пичугина В.К.* Феномен антропологического дискурса в педагогике // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 1 (22). С. 167–172.

11. *Apple M.W.* Ideology and Curriculum. New York: Routledge, 2004. 246 p.

12. *Ball S.J.* Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 164 p.

13. *Фуко М.* Надзирать и наказывать: рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 2015. 415 с.

14. *Фрейре П.* Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, 2018. 288 с.

15. *Tyack D., Cuban L.* Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995. 184 p.

16. *DiMaggio P.J., Powell W.W.* The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields // American Sociological Review. 1983. Vol. 48. No. 2. P. 147–160.

17. *Giroux H.A.* Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983. 286 p.

18. *Богуславский М.В.* Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 5–21.

19. *Травников Г.Н.* Антропологическое знание и педагогическая деятельность // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4. С. 55–59.

20. *Днепров Э.Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 472 с.

21. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // Ведомости СНД и ВС РФ. 1992. № 30. Ст. 1797. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/10164235/.

22. *Хайдеггер М.* Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.

23. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. М.: Республика, 1993. 382 с.

24. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций в Коллеж де Франс, 1981–1982. СПб.: Наука, 2007. 677 с.

25. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.

26. *Клячко Т.Л., Авраамова Е.М., Логинов Д.М., Токарева Г.С., Семионова Е.А.* Мониторинг общего образования: социологические аспекты. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2019. 96 с.

27. *Смолин О.Н.* Образование. Политика. Закон. М.: Культурная революция, 2010. 672 с.

Дата поступления – 22.05.2026

Anthropological dynamics of educational reforms in russia: essence and structure

Lyudmila Yu. Panina – Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia); lyudmilapanina@yandex.ru

Abstract. *The article substantiates the concept of anthropological dynamics of educational reforms as an independent analytical tool for historical and pedagogical research. The subject of the concept is the anthropological basis of reforms that explains how the normative image of a person, that is laid in the foundation of the reform, can be transformed while moving from a declarative plan to institutional implementation and a real anthropological result.*

Key words. *Anthropological dynamics, educational reforms, national education, anthropological project, pedagogical anthropology, historical and pedagogical analysis.*

REFERENCES

1. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [The anthropological perspective of Russian education]. Ekaterinburg: Informacionno-izdatel`skij otdel Ekaterinburgskoj eparxii, 2009. 264 p.

2. *Kornetov G.B.* Obrazovanie cheloveka v kontekste antropologicheskogo izmereniya istoriko-pedagogicheskogo processa [Human education in the context of the anthropological dimension of the historical and pedagogical process]. Moscow: ASOU, 2020. 245 p.

3. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya. Opy`t pedagogicheskoj antropologii [Man as an object of education. The experience of pedagogical anthropology]. *Sobr. soch.: V 11 t.* [Coll. works: in 11 vol.]. Moscow: APN RSFSR, 1950. T. 8. 774 p.

4. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psixologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub``ektnosti v obrazovatel`ny`x processax [Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes]. Moscow: PSTGU, 2013. 432 p.

5. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskaya antropologiya [Pedagogical anthropology]. Moscow: Izd-vo URAO, 1998. 576 p.

6. *Zinchenko V.P.* Psixologicheskie osnovy` pedagogiki: psixologo-pedagogicheskie osnovy` postroeniya sistemy` razvivayushhego obucheniya D.B.E`l`konina – V.V.Davy`dova [Psychological foundations of pedagogy: psychological and pedagogical foundations of building a system of developmental learning by D.B.Elkonin – V.V.Davydov]. Moscow: Gardariki, 2002. 431 p.

7. *Vy`gotskij L.S.* My`shlenie i rech` [Thinking and speech]. Sobr. soch.: v 6 t. [Collected Works: in 6 vol.]. Moscow: Pedagogika, 1982. V. 2. P. 5–361.

8. *Davy`dov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.

9. *Rubinshtejn S.L.* By`tie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 512 p.

10. P*ichugina V.K.* Fenomen antropologicheskogo diskursa v pedagogike [Phenomenon of anthropological discourse in pedagogy]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University]. 2013. No. 1 (22). P. 167–172.

11. *Apple M.W.* Ideology and Curriculum. New York: Routledge, 2004. 246 p.

12. *Ball S.J.* Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 164 p.

13. *Fuko M.* Nadzirat` i nakazy`vat`: rozhdenie tyur`my` [Surveiller et punir: Naissance de la prison]. Moscow: Ad Marginem, 2015. 415 p.

14. *Frejre P.* Pedagogika ugnetyonny`x [Pedagogy of the Oppressed]. Moscow: KoLibri, 2018. 288 p.

15. *Tyack D., Cuban L.* Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995. 184 p.

16. *DiMaggio P.J., Powell W.W.* The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review.* 1983. Vol. 48. No. 2. P. 147–160.

17. *Giroux H.A.* Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983. 286 p.

18. *Boguslavskij M.V.* Reformy` rossijskogo obrazovaniya XIX–XX vv. kak global`ny`j proekt [Reforms of Russian education in the 19th–20th centuries. as a global project]. *Voprosy` obrazovaniya* [Educational issues]. 2006. No. 3. P. 5–21.

19. *Travnikov G.N.* Antropologicheskoe znanie i pedagogicheskaya deyatel`nost` [Anthropological knowledge and pedagogical activity]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University]. 2011. No. 4. P. 55–59.

20. *Dneprov E`.D.* Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opy`t i uroki [The latest political history of Russian education: experience and lessons]. Moscow: Marios, 2011. 472 p.

21. Zakon Rossijskoj Federacii ot 10 iyulya 1992 g. № 3266-1 «Ob obrazovanii» [The Law of the Russian Federation of July 10, 1992 No. 3266-1"On Education"]. URL: https://base.garant.ru/10164235/.

22. *Xajdegger M.* By`tie i vremya [Genesis and time]. Moscow: Ad Marginem, 1997. 452 p.

23. *Berdyaev N.A.* O naznachenii cheloveka [On the appointment of a person]. Moscow: Respublika, 1993. 382 p.

24. *Fuko M.* Germenevtika sub``ekta: Kurs lekcij v Kollezh de Frans, 1981–1982 [Hermeneutics of the subject: A course of lectures at the College de France, 1981-1982]. Saint Petersburg: Nauka, 2007. 677 p.

25. *Amonashvili Sh.A.* Razmy`shleniya o gumannoj pedagogike [Reflections on humane pedagogy]. Moscow: Izd. dom Shalvy` Amonashvili, 1995. 496 p.

26. *Klyachko T.L., Avraamova E.M., Loginov D.M., Tokareva G.S., Semionova E.A.* Monitoring obshhego obrazovaniya: sociologicheskie aspekty` [Monitoring of general education: sociological aspects]. Moscow: Izd. dom «Delo» RANXiGS, 2019. 96 p.

27. *Smolin O.N.* Obrazovanie. Politika. Zakon [Education. Politics. The Law]. Moscow: Kul`turnaya revolyuciya, 2010. 672 p.

Submitted – 22.05.2026