



Check for updates

Педагогические науки

УДК 37.013.73

EDN YVVSWR

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-20-31>

Научная статья

Историко-философский уровень образовательной картины мира: гносео-герменевтический контекст

Е. В. Бунеева ¹

¹ Воронежский институт Министерства внутренних дел России,
394065, Россия, г. Воронеж, пр. Патриотов, д. 53

Для цитирования: Бунеева, Е. В. (2026) Историко-философский уровень образовательной картины мира: гносео-герменевтический контекст. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 20–31. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-20-31> EDN YVVSWR

Получена 23 апреля 2026; прошла рецензирование 18 июня 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. В. Бунеева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Статья является продолжением серии публикаций, раскрывающих сущность понятия «образовательная картина мира» в свете развития дискуссии о роли исторической науки в осознании прошлого, настоящего и будущего образа Отечества, а также его репрезентации вовне.

Материалы и методы. Исследование строится на систематизации и обобщении теоретических воззрений отечественных и зарубежных исследователей, изучающих историософскую природу гуманитарного знания с применением методов концептуального анализа, синтеза, историко-герменевтической реконструкции, сравнительно-исторического и описательного методов.

Результаты и исследования. Данная публикация актуализирует историко-философский уровень образовательной картины мира в контексте утверждения цивилизационной миссии Российского государства. Автор описывает историко-философский уровень образовательной картины мира, вскрывает ее гносеологическую и герменевтическую природу, способность преобразовывать и структурировать научную и образовательную деятельность человека. Образовательная картина мира рассматривается как своеобразная исследовательская программа, что приобретает особую актуальность в ситуации интерпретации (объяснения) общественных явлений и противодействия целенаправленной фальсификации исторических фактов. В статье подчеркивается, что историософский подход, лежащий в основе образовательной картины мира, представляется сегодня наиболее прогрессивным в том смысле, что предлагает не просто перечисление архивного набора исторических фактов, но их осмысление в русле национальной мировоззренческой парадигмы, репрезентует современникам и грядущим поколениям россиян национальную историческую правду, таким образом проявляется герменевтическая природа образовательной картины мира. С гносеологической точки зрения образовательная картина мира рассматривается как генеративный мультидисциплинарный теоретический аналог действительности, служащий предпосылкой построения более частных теоретических научных систем. В исследовании предпринимается попытка анализа эволюции устойчивых принципов гуманитарного знания (второй половины XX — начала XXI века) советского, постсоветского, российского периодов, также приводится специфический общенаучный педагогический понятийный аппарат, соответствующий каждому рассмотренному периоду, обслуживающий его ключевые установки и принципы.

Заключение. Автор приходит к выводу, что образовательная картина мира не замыкается только на сохранении и трансляции культурно-исторического опыта жизни отдельного народа и воспроизведении сложившихся форм социальной жизни и научного опыта. Гносео-герменевтический контекст образовательной картины мира позволяет констатировать заложенную в ней и реально действующую

мощную творческую силу, способную изнутри преобразовать как суть национального бытия, так и бытия каждого отдельно взятого человека.

Ключевые слова: образовательная картина мира, герменевтика, гносеология, историческая реальность, историческая эпистемология, гуманитарное знание, педагогический тезаурус, научно-образовательная парадигма

The historical and philosophical level of the educational worldview: Epistemological and hermeneutic context

E. V. Buneeva ✉¹

¹ Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 53 Patriotov Av., Voronezh 394065, Russia

For citation: Buneeva, E. V. (2026) The historical and philosophical level of the educational worldview: Epistemological and hermeneutic context. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 20–31. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-20-31> EDN YVVSWR

Received 23 April 2026; **reviewed** 18 June 2026; **accepted** 19 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. V. Buneeva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The article is a continuation of a series of publications that reveal the essence of the concept of “educational worldview” in the light of the development of the discussion on the role of historical science in understanding the past, present and future image of the Fatherland, as well as its representation outside.

Materials and methods. The study is based on the systematization and generalization of the theoretical views of domestic and foreign researchers studying the historiosophical nature of humanitarian knowledge, using descriptive method, methods of analysis and synthesis.

Results and research. This publication actualizes the historical and philosophical level of the educational worldview in the context of the assertion of the civilizational mission of the Russian state. The author describes the historical and philosophical level of the educational worldview, reveals its epistemological and hermeneutical nature, and its ability to transform and structure human scientific and educational activities. The educational worldview is considered as a unique research program, which becomes particularly relevant in the context of interpreting (explaining) social phenomena and countering the deliberate falsification of historical facts. The article emphasizes that the historiosophical approach, which underlies the educational worldview, is currently the most progressive in the sense that it does not simply list a set of historical facts from the archives, but rather interprets them within the framework of a national worldview paradigm, presenting the national historical truth to contemporaries and future generations of Russians. This demonstrates the hermeneutical nature of the educational worldview. From the epistemological point of view, the educational worldview is considered as a generative multidisciplinary theoretical analogue of reality, which serves as a prerequisite for the construction of more specific theoretical scientific systems. The study attempts to analyze the evolution of the stable principles of humanitarian knowledge (the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century) in the Soviet, post-Soviet, and Russian periods. Also, a specific general scientific pedagogical conceptual apparatus is given, corresponding to each period under consideration, serving its key attitudes and principles.

Conclusion. In conclusion, the author comes to the conclusion that the educational picture of the world is not limited only to the preservation and transmission of the cultural and historical experience of a particular nation and the reproduction of established forms of social life and scientific experience. The gnosological-hermeneutical context of the educational worldview allows us to identify a powerful creative force that is inherent in it and is actually active, capable of transforming both the essence of national existence and the existence of each individual person.

Keywords: educational worldview, hermeneutics, epistemology, historical reality, historical epistemology, humanitarian knowledge, pedagogical thesaurus, scientific and educational paradigm

Интерес к истории неизбежно и многократно возрастает в период геополитических трансформаций, цивилизационных изломов — на крутых поворотах мирового бытия. Правильное понимание и трактовка событий прошлого неразрывно связаны с настоящим и будущим всего человечества, не будет преувеличением сказать — с правом на существование каждого государства, каждой нации.

Дискуссия о роли исторической науки в осознании прошлого, настоящего и будущего образа Отечества, а также его репрезентации вовне — в мировое образовательное пространство — нашла отражение в недавно изданном Указе Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», который формулирует цели исторического просвещения так: «...формирование общероссийской гражданской идентичности и укрепление общности Русского мира на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», актуализация образовательного и воспитательного значения исторического просвещения нации, которое должно носить системный и массовый характер «для безопасного и гармоничного развития личности и государства» (Указ Президента России... 2024).

Сама артикуляция идеи *исторического просвещения* актуализирует историко-философский уровень образовательной картины мира в контексте утверждения цивилизационной миссии Российского государства. Таким образом, перед современными исследователями — представителями различных отраслей гуманитарного знания (не только историками), а также общественными и политическими деятелями, представителями культуры и искусства, словом, перед всеми теми, на кого возложена просветительская миссия, встает насущный вопрос, определяющий всю их дальнейшую деятельность и в конечном счете вектор развития российского образования: какое место занимает историософия в формировании образовательной картины мира (ОКМ)?

Предыдущие публикации по теме (Бунеева 2023; 2025) позволяют нам рассматривать образовательную картину мира как:

1) результат деятельностного и рефлексивного освоения человеком окружающего мира в контексте философии, истории, культуры средствами родного языка и в духе настоящей эпохи, и в этом случае ОКМ есть отражение объективной реальности, связанной с по-

знавательной и духовной активностью человека;

- 2) фундамент для дальнейшего миропознания, стратегему образовательной теории и практики;
- 3) систему знаний о человеке и мире, синтезирующую различные области знания в целое, формируя единое видение мира на уровне научной картины мира.

И в этом осмыслении ОКМ — исследовательский вектор, организующий и коррелирующий различные научные направления.

Подход к ОКМ с точки зрения формирования ее как своеобразной исследовательской программы, на наш взгляд, особенно важен в ситуации интерпретации (объяснения) общественных явлений и противодействия фальсификации исторических фактов, используемых сегодня западными псевдоисследователями как оружие в информационной войне против России. В одной из своих работ кандидат военных наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института Дальнего Востока, Института США и Канады РАН В. Ю. Морозов справедливо уточняет: «Главная цель фальсификаторов истории — искажение ее истины для сохранения однополярного мира, планомерное разрушение основ построения многополярного мира» (Морозов 2015, 50), и приходит к глубокому закономерному выводу: «Поистине, все мы находимся в долгу перед историей. И в связи с этим задачей номер один для экспертного сообщества не только в России, но и для зарубежных объективных аналитиков является *защита правды об истории...* (курсив наш. — Е. Б.)» (Морозов 2015, 63).

Экспертное сообщество, на плечи которого В. Ю. Морозов возлагает такую ответственную задачу, безусловно, должно находить опору в сообществе научном, от которого во многом зависит ее решение. Программой статьей в этом смысле можно считать коллективную работу Е. П. Белозерцева, Г. В. Заридзе, Н. И. Некрасовой «Историософия как методологическая неизбежность изучения и понимания отечественного образования», в которой авторы устанавливают «родовую связь историософии, истории образования и педагогической мысли» (Белозерцев и др. 2018, 33). Историософский подход в контексте образовательной картины мира представляется сегодня наиболее прогрессивным в том смысле, что предлагает не просто перечисление архивного набора исторических фактов, но их осмысление в русле национальной мировоззренческой парадигмы, репрезентует современникам и грядущим

поколениям россиян *национальную историческую правду*.

Так, по мнению О. А. Жуковой, «проблема философской рефлексии над историческим опытом России сегодня остается одной из центральных в отечественной философии культуры и истории» и образовательной практики в контексте формирования ОКМ (Жукова 2012, 42).

Глобально историософское основание образовательной картины мира актуализирует проблему выбора философского каркаса для обсуждения методологии гуманитарного знания. Традиционно основной интерес профессиональных историков вызывают онтологические и логические аспекты исторического знания. Онтологические аспекты истории разрабатывались по следующим направлениям:

- отождествление «логического и исторического», корреляция хода мысли и хода истории мысли — понимание реального исторического процесса как внешнего проявления и воплощения логической мощи разума, но развернутого во времени и поэтому несовершенного (Г. Гегель);
- онтическая трактовка исторического бытия, под которым понимается изначальная принадлежность каждого индивида «исторической действительности» как объективной данности (М. Хайдеггер);
- два плана онтологического аспекта внутреннего единства истории — метафизический и исторический, диалектически связанные между собой (В. П. Федюкин);
- онтологические основания «исторической реальности» также прослеживаются в работах таких отечественных исследователей, как Д. Ю. Дорофеев, Н. Н. Иванова, В. Е. Никитин, Ю. В. Перов, Б. Г. Соколов и других.

Логический аспект исторического знания осмыслялся по следующим векторам:

- признание первичности логической системы в познании по отношению к реальному историческому процессу (И. Кант);
- разведение исторической и логической формы теоретического познания, приведшее к пониманию их диалектического единства, когда историческое понимается как объективная действительность, находящаяся в непрерывном движении и развитии, а логическое как идеальное отражение этой действительности в мышлении (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин);
- логика становления цивилизационных формаций (П. И. Сорокин);

- функции логики в историческом познании рассматривали такие отечественные мыслители начала XX века, как А. И. Введенский, Н. О. Лосский, Г. Г. Шпет. Последний, например, утверждал, что «о предмете своей науки сам историк говорить не может», только логик способен очертить предмет некоей отрасли знания, в том числе и истории» (Попова 2018, 55);
- теория и методология исторического познания, источниковедческая парадигма в системе современного гуманитарного знания (О. М. Медушевская);
- эпистемологическо-методическая специфика исторической науки (автор работы «Очерки логики исторического исследования» Б. А. Грушин).

Однако, на наш взгляд, в последние десятилетия эпистемологический анализ доминирует в определении философско-образовательного вектора развития научной мысли.

Специфика эпистемологического («объект — знание») подхода к образовательной картине мира обусловлены в том числе наличием разных подходов к пониманию объективных предпосылок и оснований исторического знания, существующим многообразием исследовательских методов его построения и в целом к проблеме определения критерия научности. «Проблема исторической эпистемологии в первую очередь связана с системой восприятия фактов историком и как следствие их репрезентации в образовательное пространство (Шмаков 1990, 4). А персональная объективность исследователя в свою очередь напрямую зависит от его мировоззренческих и ценностных установок. Таким образом, анализ исторической действительности, определение законообразности развития истории связаны с индивидуальностью как самого исторического явления, так и с субъективностью его восприятия историком, основанной на мировоззренческой платформе исследователя.

Историософский фундамент антропоцентричной ОКМ очевиден для всех, кто размышляет и работает в русле теоретико-познавательной исторической парадигмы гуманитарного знания, в которой особое место истории обосновано тем, что «прошлое человечества всегда социально <...> Факты истории... — это всегда человеческие факты, фиксирующие, результирующие собою сознание, мотивы и действия людей, которые так или иначе творят свою историю. Поэтому, думая о минувшем, мы задаемся вопросами о смысле нашей собственной жизни... хотим понять свое место в Истории, понять себя» (Афанасьев 1985, 108).

Образовательная картина мира в этом смысле способствует детерминации научного знания, выполняет роль «посредника» между профильным научным историческим знанием и социальными процессами не только и не столько в качестве универсальной познавательной структуры, но и учитывает такие формы познания, как стиль мышления, теоретико-познавательные предпосылки, мировоззренческий опыт исследователя.

Таким образом, она является средством объяснения действительности со стороны ее фундаментальных закономерностей и свойств в конкретный исторический период с учетом исторического опыта предшествующих поколений, где знания о мире дополняются определенной ценностной ориентацией и выражают общественную сущность человека — субъекта образования. В этом контексте мы можем говорить о *герменевтической природе образовательной картины мира*.

Герменевтика как отдельное научное направление имеет различные словарные дефиниции в академической литературе. На наш взгляд, наиболее унифицированным и емким является следующее определение: «Герменевтика (греч. *hermeneia* — толкование) — направление в философии и гуманитарных науках, в котором понимание рассматривается как условие (осмысления) социального бытия <...> Исторические разновидности Г.: перевод (опыт иного и перенос смысла в свой язык), реконструкция (воспроизведение истинного смысла или ситуации возникновения смысла) и диалог (формирование нового смысла (и субъективности) в соотношении с существующим)» (Грицанов 1998, 160). Основоположником современной герменевтики справедливо считают Фридриха Шлейермахера, новаторство которого заключалось в том, что он концептуально перешел от предмета понимания к природе понимания как такового (Шлейермахер 2004). Особого внимания заслуживает герменевтическая теория Вильгельма Дильтея, впервые введшего в научный дискурс понятие наук о духе, базовым методом которых он представляет саму «идею понимания», в отличие от естественно-научных направлений, в основе которых лежит эксперимент и трактовка его результатов (Дильтей 2001). История, по мнению Дильтея, является наиболее приоритетной наукой для герменевтики. Дильтей предлагает историческую реконструкцию ситуации (события), а текст — как выражение этого события.

Таким образом, базовое историческое образование, начиная со школы, должно служить

пониманию мирового исторического процесса, роли и места Отечества в этом процессе, его миссии, формированию и сохранению исторической национальной памяти, без которой образовательная картина мира не будет целостной.

Герменевтический подход к исследованию историко-педагогических текстов был подробно и глубоко представлен в одноименной работе Л. Э. Заварзиной и Л. Ю. Паниной (Заварзина, Панина 2022, 28–37).

Если принципы и методы толкования текста как в широком смысле слова, так и в узком — как формы научной коммуникации — лежат в области герменевтики, то сама природа познания, его границы лежат в области гносеологии.

С гносеологической точки зрения образовательная картина мира представляет собой генеративный мультидисциплинарный теоретический аналог действительности, служащий предпосылкой построения более частных теоретических научных систем. Такой *интегральный образ действительности* неизбежно формируется на каждом этапе исторического развития общества, развития познания как синтез частных познавательных результатов отдельных наук и, благодаря внутренней логике познавательного процесса (согласованию принципов, взаимопроникновению и переносу методов, идей, понятий использованию аналогий и т. п.), обеспечивает дополнительные (внутренние) импульсы движению научной мысли в образовательном поле. Комбинаторность образовательной картины мира задолго до появления самого термина интуитивно определил английский физик, философ, социолог и педагог Дж. Бернал, который справедливо полагал, что прогресс науки был бы невозможен без наличия такой существующей в течение длительного времени (исторического периода) «традиционной картины <...> частично поддающейся проверке, но частично также мифической, где проверка иллюзорна или же вообще невозможна» (Бернал 1956, 34).

Рассматривая образовательную картину мира со стороны ее гносеологических характеристик, возможно выделить следующие черты этой формы систематизации знаний.

Во-первых, ее адекватность объективной реальности, то есть объективную детерминированность, по крайней мере части ее содержания. Эта проблема — адекватности образовательной картины мира объективной реальности — становится все более актуальной по мере роста ненаглядности знаний в новейших естественно-научных направлениях, а также с интенсивным развитием идеалистической

методологии гуманитарного знания, развивающейся на почве мирового аксиологического кризиса, когда многополярность мира определяется не только геополитическими, экономическими, культурными предпосылками, но столкновением ценностных установок: традиционных, которых и придерживается современная Россия и ее союзники, и глобалистских, которые сегодня декларирует западная цивилизация.

Во-вторых, нельзя не отметить стабильность ОКМ, в какой-то степени даже ее «консервативность» по отношению к менее общим частным научным концепциям. Однако именно устойчивость научных и методологических принципов, лежащих в основе ОКМ, определенном этапе развития науки, служащих своеобразным мировоззренческим лекалом для становления теоретического и методологического базиса. Вместе с тем эта же устойчивость принципов является отправной точкой, точкой роста для выдвижения новых научных теорий и методологических концепций. Наиболее ярко это проявляется в гуманитарном знании. При внимательном рассмотрении последовательно сменяющих друг друга исторических форм образовательной картины мира нельзя не обратить внимание на то, что переход от одной картины мира к другой неизбежно сопровождается устранением из научного обихода, из общенаучного тезауруса одних понятий и выработкой других. Эта переходная сторона образовательного процесса попала в фокус внимания ученых еще в середине прошлого века. Так, известный американский историк науки Т. Кун в своей работе «The structure of Scientific Revolutions» (1963) (Kuhn 1963) предпринимает попытку представить развитие науки как последовательную скачкообразную смену строго определенных периодов, каждый из которых характеризуется своими господствующими теоретическими представлениями, специфичным понятийным аппаратом, особой проблематикой, подлежащей исследованию и т. п. Каждый период, лежащий между научными революциями, автор называет «нормализованным состоянием науки», а действующую в течение такого периода «норму» научного мышления называет парадигмой, понимаемой как образец с опорой на традицию. Под парадигмой Т. Кун понимает господствующее в конкретное время научную теорию, которая служит для науки как бы внутренним критерием правильности вновь получаемых знаний и одновременно способом и методом приобретения этих знаний — здесь вскрывается контекст образовательной пара-

дигмы. Таким образом, Т. Кун показывает смежность понятий «нормализованное состояние науки» и «парадигма», они как будто характеризуют одно и то же, но с разных сторон: первое фиксирует определенную ступень познания со стороны ее непреходящего результата, второе — со стороны типичного для данного периода способа получения и систематизации знаний, т. е. со стороны преходящей формы. Не трудно заметить, что рассматриваемые Т. Куном в этом контексте понятия по своей сути и содержанию входят в орбиту образовательной картины мира.

Несмотря на видимую универсальность теории научных парадигм Т. Куна, она не в полной мере соотносится со спецификой гуманитарно-педагогического знания, с учетом его нормативности, ценностной нагруженности, ограниченной экспериментальной проверяемости в естественнонаучном смысле, при том что именно этой спецификой обусловлена смена парадигмы ОКМ. Перечисленные характеристики образовательной картины мира в большей степени раскрываются в эволюционной парадигме научного знания, представленной в работах М. Полани — английского ученого, одного из основоположников постпозитивистской философии науки. Он одним из первых аргументированно разделяет *явное (центральное) знание* — рационализированное, вербально выраженное, способное передаваться без личных связей (например, в виде текстов, теорий) — и *неявное (периферийное, личностное) знание* — нерационализированное, неартикулированное, нерелексивное, нематериальное: его даже невозможно полностью выразить в языке, включающее в себя переживание, фоновое знание, ценностные ориентации, навыки, предвидение и личный опыт. Достаточно подробно и глубоко концепция М. Полани рассмотрена в работе Т. П. Разбеговой (Разбегова 2022, 27–33).

М. Полани считал, что академическое сообщество должно быть объединено общим стилем мышления, нормативными верованиями, традициями. Стил мышления, верования и традиции лежат в поле образовательной картины мира. Ученый также критиковал позитивистский идеал объективного знания и идею о возможности полной рациональной реконструкции познавательного процесса без учета культурно-исторического контекста.

Концепция научных революций Томаса Куна также подверглась критике со стороны представителя постпозитивизма, американского философа и методолога науки второй половины XX в. Стивена Эделстона Тулмина, который утверждал, что переключение парадигмы

не всегда бывает полным, а за интеллектуальным перерывом на теоретическом уровне может скрываться основополагающая непрерывность на методологическом уровне.

Парадигма философии образования С. Тулмина связана с эволюционной моделью развития науки. Автор размышляет об историческом характере познания, исследует факторы, приводящие к изменчивости понятий, вскрывает суть этих изменений, определяет роль интеллектуального сообщества в данном процессе.

Основные идеи парадигмы С. Тулмина сводятся к эволюционной модели развития науки по аналогии с биологической эволюцией Ч. Дарвина, которую он использует для описания динамики научных понятий и способов их трактовки. Наука предстает как «популяция» понятий и методов, где происходит непрерывный отбор концептуальных новшеств.

В фокус внимания ученого попадает концепция «человеческого понимания», напрямую связанная с механизмами познания. С. Тулмин пытается представить, каковы традиции, процедуры, инструменты интеллектуальной жизни человека, позволяющие ему воспринимать мир во всей его полноте, формировать картину мира. Он рассматривал понимание как единство экстенсивного (обращенного вовне) и интенсивного (обращенного вовнутрь) аспектов мировосприятия (Богомоллова и др. 2023, 175–200).

Рациональность С. Тулмин трактовал как исторически обусловленный феномен, стандарты которого меняются вместе с изменением «идеалов естественного порядка» — исторически обусловленных стандартов понимания. Ученый указывал на необходимость конкретно-исторического анализа процессов развития науки, привлечения данных социологии, социальной психологии, истории науки и других дисциплин, таким образом актуализируя междисциплинарный подход к научному знанию. Он выступал против догматизма в эпистемологии и неоправданной универсализации критериев рациональности.

Кроме того, в своих трудах ученый определил роль интеллектуального сообщества в развитии науки и образования. Тулмин отмечал, что если к открытию новой истины может привести инициатива отдельных ученых, то развитие новых идей — это дело научного сообщества. При этом возможность появления новых идей определяется социокультурными факторами.

Таким образом, парадигма С. Тулмина акцентирует внимание на динамичности знания, исторической изменчивости понятий и роли интеллектуального сообщества в этом процес-

се, что может быть релевантно для понимания современных образовательных тенденций и методологических вызовов в контексте образовательной картины мира.

Анализ эволюции устойчивых принципов гуманитарного знания (второй половины — начала XXI в.) советского, постсоветского, российского периодов позволяет прийти к следующим промежуточным выводам:

- в советский период теоретическая составляющая гуманитарных исследований зачастую в своей основе опиралась на общие положения марксизма-ленинизма, преобладал позитивистский подход, при котором в научный оборот вводилось множество фактов из архивных документов, которые критически переосмыслились, с учетом идеологического вектора;
- постсоветский период характеризовался отказом от коммунистической идеологии и методологии исторического материализма, попытками его дискредитации, гуманитарное знание становится реакцией на интенсивно нарастающее социальное и культурное разнообразие, предпринимаются односторонние попытки интеграции в мировое гуманитарное научное пространство, часто выражающееся в отказе от национального исторического и педагогического наследия;
- настоящий период может быть охарактеризован возрастающим запросом широких масс населения на гуманитарное знание, однако это касается утилитарной стороны образования: знание должно быть получено быстро, в упрощенном, доступном для понимания виде. Академическая же гуманитарная наука пытается примирить национальную историю образования и научной мысли с действительностью, вернуться к традиционным для России ценностям и педагогическим установкам.

Каждому представленному периоду соответствовал свой специфический общенаучный педагогический понятийный аппарат, обслуживающий его ключевые установки и принципы. Так, от «коммунистического воспитания», «педагогики детских и юношеских коммунистических организаций», «производственного обучения», «пропагандистской работы» (в положительном контексте) «педагогике сотрудничества», «воспитательного коллектива» и прочих маркеров советской эпохи в постсоветский период произошел резкий переход к «модернизации» образования, «профессиональному воспитанию», «личностно-ориентированному подходу»,

«информатизации» образования, «модульному обучению», «профильному обучению», возврат к «антропологическому содержанию образования» и проч.; в настоящее время в педагогическом дискурсе доминируют «компетентностный подход», «инклюзивный подход», «функциональная грамотность», «адаптивное обучение», «педагогическая синергетика», «мотивация обучения», часто наблюдается абсолютизация отдельных выбранных подходов.

Многие выдающиеся ученые ощущали смену подобных научно-образовательных парадигм и по-разному пытались это сформулировать. Например, известный немецкий ученый-физик первой половины XX в. описывал это так: «Я думаю, что существуют какие-то общие тенденции мысли, изменяющиеся очень медленно и образующие определенные философские периоды с характерными для них идеями во всех областях человеческой деятельности, в том числе и в науке. Паули <...> употребил выражение “стили: стили мышления” — стили не только в искусстве, но и в науке. <...> Будучи знакомым со стилем своего времени, можно делать некоторые осторожные предсказания. По крайней мере можно отвергнуть идеи, чуждые стилю нашего времени» (Борн 1963, 227–228).

Таким образом, история науки и образования, которые идут рука об руку, предстает как непрерывный процесс перехода от одной образовательной картины мира к другой и при этом сами участвуют в ее формировании. Этот переход определяет качественное преобразование теоретических принципов и концептуального аппарата частнонаучных картин мира.

И, наконец, в-третьих, несмотря на то что современная наука оперирует теоретическими концептами достаточно высокой степени абстрактности, она не может обойтись без того, чтобы не проецировать теоретическое знание на непосредственно данную нам в формах чувственности предметную действительность. И дело здесь не только и не столько в генетической связи рационального с чувственным и не в чисто дидактическом приеме, обеспечивающем более эффективную передачу теоретических результатов в процессе обучения или обмена научной информацией, сколько, скорее, в самой природе научного знания, призванного служить орудием определенных практических действий человека, которые всегда направлены на конкретные чувственно воспринимаемые объекты. В такой проекции все сущностные стороны образовательной картины мира касаются проблемы происхождения знания как такового, его источника, его отношения к предметной дей-

ствительности и к чувственному опыту, что лишний раз демонстрирует ее гносеологические основания.

Понимание гносео-герменевтической природы образовательной картины мира, ее аксиологического импульса позволяет нам сформулировать дидактические принципы ее конструирования.

1. *Принцип антропоцентричности* обусловлен тем, что в центре образовательной картины мира — человек, эволюционирующий вместе с изменяющимся миром и сам же эти изменения инициирующий. Этот базовый принцип коррелируется с принципом *индивидуальности*, сформулированным В. В. Розановым в статье «Три главные принципа образования» (Розанов 1899, 83–93), который автор применяет не только к ученику и учителю, но и к учебному материалу — к тексту, всегда уникальному и неповторимому, за которым стоит автор: писатель, историк, ученый. Этот принцип, спустя столетие, получил новое наполнение в работах Ю. С. Блинецовой (Блинецова 2022, 246–250), в более частном осмыслении в качестве принципа *индивидуализации* — в работах Е. Г. Шрайбер, Л. Н. Овиновой (Шрайбер, Овинова 2020, 62–72), В. М. Розина, Т. М. Ковалевой (Розин, Ковалева 2020, 18–28), Б. А. Сазонова (Сазонов 2020, 35–50) и др.
2. *Принцип научности* работает в том случае, если содержание образования соответствует современному уровню развития науки, культуры и техники. Он предполагает использование достоверных научных данных, фактов, формирование и использование актуального научного тезауруса. Данный принцип актуализирован в работах таких современных исследователей, как Н. В. Бряник (Бряник 2023, 126–133), А. Я. Кузнецова (Кузнецова 2021, 16–20) и др.
3. *Принцип фундаментальности и целостности* ориентирован на создание целостной, теоретико-методологически значимой и систематизированной базы знаний, которая обеспечивает глубокое понимание основ гуманитарной науки, формирование целостной образовательной картины мира и предполагает способность субъекта образования к историческому и национальному самопознанию. На субъектном уровне этот принцип направлен на обеспечение подготовки специалистов (ученых, педагогов) с развитым критическим мышлением, способностью к рефлексии, проявляющейся в том числе в умении анализировать и преобразовывать

образовательную практику. В вышеупомянутой работе В. В. Розанова представлен принцип *целостности обучения*, синтез смысла которого заключается в том, «чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею» (Розанов 1899, 88).

4. *Принцип междисциплинарности* предполагает интеграцию содержания различных научных и предметных областей знания для формирования целостной образовательной картины мира. Современное представление о данном принципе обосновано в коллективной работе Л. Н. Антиловой, И. А. Мавриной, Н. П. Мужиной (Антилогова и др. 2023, 94–104).
5. *Принцип образовательной рефлексии* направлен на осознание субъектами образования образовательной теории практики: своих успехов и достижений, а также природы препятствий и трудностей, возникающих на пути к ним. Данный принцип нашел отражение в трудах О. В. Курбатовой, Л. Б. Красноперовой, С. А. Солдатенко (Курбатова и др. 2017), А. Belobrovу (Belobrovу 2018), А. С. Афенко, Г. П. Шутовой, С. А. Федоровой и др. (Афенко и др. 2024) и других современных исследователей.

Отметим, что представленные дидактические принципы, формирующие комплексный подход к конструированию образовательной картины мира, интегративны и взаимодополняемы. Они требуют системного использования, так как игнорирование одного принципа может снизить эффективность реализации других.

Анализируя современную образовательную практику в образовательных организациях высшего образования, можно с уверенностью сказать, что данные принципы комплексно находят свое практическое применение в программе авторской дисциплины «Дидаскология»,

разработанной и преподаваемой Е. П. Белозерцевым в рамках уникальной магистерской программы «Преподаватель высшей школы» в Воронежском государственном педагогическом университете (Белозерцев 2021, 26–33).

В заключение отметим, что данное исследование далеко не исчерпывает всей глубины, многовекторности и идейного богатства понятия «образовательная картина мира», в нем мы постарались решить гораздо более скромную задачу: показать научно-мировоззренческое единство и одновременно разноплановость сущности понятия, определяющего тенденцию научной мысли, стиль научного и методического мышления, ценностные основы образовательной теории и практики сквозь призму исторического процесса, который В. О. Ключевский предлагал понимать как жизнь человечества «в ее развитии и результатах», познаваемую через «историческую личность» народа (Ключевский 2015). При этом образовательная картина мира не замыкается только на сохранении и трансляции культурно-исторического опыта жизни отдельного народа и воспроизведении сложившихся форм социальной жизни и научного опыта. Гносео-герменевтический контекст образовательной картины мира позволяет констатировать заложенную в ней и реально действующую мощную творческую силу, способную изнутри преобразовать как суть национального бытия, так и бытия каждого человека.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Источники

Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». (2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (дата обращения 21.02.2026).

Список литературы

- Антилогова, Л. Н., Маврина, И. А., Мурзина, Н. П. (2023) Междисциплинарность как категория и принцип современного педагогического образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, т. 17, № 3, с. 94–104.
- Афанасьев, Ю. Н. (1985) Прошлое и мы. *Коммунист*, № 14, с. 105–116.

- Афенко, А. С., Шутова, Г. П., Федорова, С. А. и др. (2024) К вопросу о педагогической рефлексии: определение, содержание и структурные компоненты. В кн.: *Исследования молодых ученых. Материалы LXXVI Международной научной конференции*. Казань: Молодой ученый, с. 39–49.
- Белозерцев, Е. П. (2021) Дидактика как учебная дисциплина современного педагогического образования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 1 (154), с. 26–33.
- Белозерцев, Е. П., Заридзе, Г. В., Некрасова, Н. И. (2018) Историософия как методологическая неизбежность изучения и понимания отечественного образования. *Вестник ВГУ: Проблемы высшего образования*, № 1, с. 30–34.
- Бернал, Дж. (1956) *Наука в истории общества*. М.: Изд-во Иностранной литературы, 743 с.
- Близнецова, Ю. С. (2022) Христианский смысл принципа индивидуальности в концепции воспитания В. В. Зеньковского. *Самарский научный вестник*, т. 11, № 3, с. 246–250. <https://doi.org/10.55355/snv2022113304>
- Богомолова, Л. И., Романова, Л. А., Мишулин, А. А. (2023) *История, современные проблемы и методология науки и образования. Развитие научных идей и методологических подходов*. Владимир: Изд-во ВлГУ, 633 с.
- Борн, М. (1963) *Физика в жизни моего поколения*. М.: Изд-во Иностранной литературы, 535 с.
- Брянник, Н. В. (2023) Критерии научности и их эволюция как проблема философии науки. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*, № 6, с. 126–133. <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2023-6-126>
- Бунеева, Е. В. (2023) Место образовательной картины мира в гуманитарном знании. *Педагогика*, т. 87, № 12, с. 31–37.
- Бунеева, Е. В. (2025) Образовательная картина мира и дух времени. *Педагогика*, т. 89, № 3, с. 46–51.
- Грицанов, А. А. (ред.). (1998) *Новейший философский словарь*. Минск: Изд-во «В. М. Скакун», 896 с.
- Дильтей, В. (2001) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4*. М.: Дом интеллектуальной книги, 522 с.
- Жукова, О. А. (2012) Философия истории и культуры В. О. Ключевского. *Философские науки*, № 9, с. 42–54.
- Заварзина, Л. Э., Панина, Л. Ю. (2022) Герменевтический подход к исследованию историко-педагогических текстов. *Педагогика*, т. 86, № 10, с. 28–37.
- Ключевский, В. О. (2015) *Курс русской истории*. М.: Академический проект, 525 с.
- Кузнецова, А. Я. (2021) Принципы научности и рефлексивности в современной познавательно-образовательной деятельности. *Международный журнал экспериментального образования*, № 6, с. 16–20. <https://doi.org/10.17513/mjeo.12059>
- Курбатова, О. В., Красноперова, Л. Б., Солдатенко, С. А. (2017) *Рефлексия учебного занятия: методический аспект*. Кемерово: Изд-во Кемеровского аграрного техникума, 44 с.
- Морозов, Ю. В. (2015) Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России. *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*, т. 11, № 25 (310), с. 50–63.
- Попова, В. С. (2018) О роли логики в историческом познании: опыт русских мыслителей начала XX века. *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке*, № 4 (46), с. 51–57. <https://doi.org/10.24866/1997-2857/2018-4/51-57>
- Разбеглова, Т. П. (2022) Концепция личностного знания Майкла Полани как эпистемологический базис современного педагогического образования. *Гуманитарные науки*, № 2 (58), с. 27–33.
- Розанов, В. В. (1899) Три главных принципа образования. В кн.: *Сумерки просвещения: сборник статей по вопросам образования*. СПб.: Изд-во П. Перцова, с. 83–93.
- Розин, В. М., Ковалева, Т. М. (2020) Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы. *Педагогика*, т. 84, № 9, с. 18–28.
- Сазонов, Б. А. (2020) Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения. *Высшее образование в России*, т. 29, № 6, с. 35–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
- Шлейермахер, Ф. (2004) *Герменевтика*. СПб.: Европейский дом, 241 с.
- Шмаков, В. С. (1990) *Структура исторического знания и картина мира*. Новосибирск: Наука, 187 с.
- Шрайбер, Е. Г., Овинова, Л. Н. (2020) Онлайн-курс как способ реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе магистратуры. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, т. 12, № 2, с. 62–72. <https://doi.org/10.14529/ped200206>
- Belobrov, A. (2018) Theories on Self-Reflection in Education. In: *The Asian Conference on Education 2018: Official Conference Proceedings*. [Online]. Available at: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ace2018/ACE2018_42511.pdf?t=8 (accessed 13.03.2026).
- Kuhn, T. S. (1963) *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 321 p.

Sources

Decree of the President of Russia of May 8, 2024, No. 314 “On Approval of the Fundamentals of the State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Education”. (2024) [Online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (accessed 21.02.2026). (In Russian)

References

- Afanas'ev, Yu. N. (1985) The past and us. *Kommunist*, no. 14, pp. 105–116. (In Russian)
- Afenko, A. S., Shutova, G. P., Fedorova, S. A. et al. (2024) On the issue of pedagogical reflection: definition, content, and structural components. In: *Research of young scientists. Proceedings of the LXXVI International Scientific Conference*. Kazan: Young Scientist Publ., pp. 39–49. (In Russian)
- Antilogova, L. N., Mavrina, I. A., Murzina, N. P. (2023) Interdisciplinarity as a category and principle modern pedagogical education. *The science of person: Humanitarian researches*, vol. 17, no. 3, pp. 94–104. (In Russian)
- Belobrov, A. (2018) Theories on Self-Reflection in Education. In: *The Asian Conference on Education 2018: Official Conference Proceedings*. [Online]. Available at: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ace2018/ACE2018_42511.pdf?t=8 (accessed 13.03.2026). (In English)
- Belozertsev, E. P. (2021) Didascology as an educational subject of the modern pedagogic education. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 1 (154), pp. 26–33. (In Russian)
- Belozertsev, E. P., Zaridze, G. V., Nekrasova, N. I. (2018) Historiosophy as an inevitable methodological necessity to study and understand national education. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education*, no. 1, pp. 30–34. (In Russian)
- Bernal, J. (1956) *Science in the History of Society*. Moscow: Izdatel'stvo Inostrannoj literatury Publ., 743 p. (In Russian)
- Bliznetsova, Yu. S. (2022) The Christian meaning of the individuality principle in V. V. Zenkovsky's education concept. *Samara Journal of Science*, vol. 11, no. 3, pp. 246–250. <https://doi.org/10.55355/snv2022113304> (In Russian)
- Bogomolova, L. I., Romanova, L. A., Mishulin, A. A. (2023) *History, modern problems and methodology of science and education. Development of scientific ideas and methodological approaches*. Vladimir: Vladimir State University Publ., 633 p. (In Russian)
- Born, M. (1963) *Physics in the Life of My Generation*. Moscow: Izdatel'stvo Inostrannoj literatury Publ., 535 p. (In Russian)
- Bryanik, N. V. (2023) Criteria of scientificity and their evolution as a problem of philosophy of science. *Intellekt. Innovacii. Investicii*, no. 6, pp. 126–133. <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2023-6-126> (In Russian)
- Buneeva, E. V. (2023) Place of the educational picture of the world in the humanities. *Pedagogika*, vol. 87, no. 12, pp. 31–37. (In Russian)
- Buneeva, E. V. (2025) Educational landscape of the world and the spirit of the time. *Pedagogika*, vol. 89, no. 3, pp. 46–51. (In Russian)
- Dil'tej, V. (2001) *Collected Works: In 6 vol. Vol. 4*. Moscow: Dom intellektual'noj knigi Publ., 522 p. (In Russian)
- Gritsanov, A. A. (ed.). (1998) *The Newest Philosophical Dictionary*. Minsk: "V. M. Skakun" Publ., 896 p. (In Russian)
- Klyuchevskij, V. O. (2015) *Course in Russian History*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 525 p. (In Russian)
- Kuhn, T. S. (1963) *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 321 p. (In English)
- Kurbatova, O. V., Krasnoperova, L. B., Soldatenko, S. A. (2017) *Reflection of a lesson: methodological aspect*. Kemerovo: Kemerovo Agrarian College Publ., 44 p. (In Russian)
- Kuznetsova, A. Ya. (2021) Principles of science and reflexivity in modern cognitive and educational activities. *International journal of experimental education*, no. 6, pp. 16–20. <https://doi.org/10.17513/mjeo.12059> (In Russian)
- Morozov, Yu. V. (2015) Falsification of the results of World War II as part of the information campaign against Russia. *National interests: Priorities and security*, vol. 11, no. 25 (310), pp. 50–63. (In Russian)
- Popova, V. S. (2018) Reflections on the role of logic in the cognition of history by the Russian philosophers of the early XX century. *Humanities research in the Russian Far East*, no. 4 (46), pp. 51–57. <https://doi.org/10.24866/1997-2857/2018-4/51-57> (In Russian)
- Razbeglovoj, T. P. (2022) Michael Polanyi's concept of personal knowledge as an epistemological basis for modern pedagogical education. *The Humanities*, no. 2 (58), pp. 27–33. (In Russian)
- Rozanov, V. V. (1899) Three main principles of education. In: *Twilight of education: A collection of articles on educational issues*. Saint Petersburg: Izdatel'stvo P. Pertsova Publ., pp. 83–93. (In Russian)
- Rozin, V. M., Kovaleva, T. M. (2020) Personalization or individualization: Psychological, anthropological and cultural-environmental approaches. *Pedagogika*, vol. 84, no. 9, pp. 18–28. (In Russian)
- Sazonov, B. A. (2020) Organization of the educational process: Opportunities for individualization of training. *Higher Education in Russia*, vol. 29, no. 6, pp. 35–50. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russian)
- Shlejermaher, F. (2004) *Hermeneutics*. Saint Petersburg: Evropejskij dom Publ., 241 p. (In Russian)
- Shmakov, V. S. (1990) *The structure of historical knowledge and the picture of the world*. Novosibirsk: Nauka Publ., 187 p. (In Russian)
- Shrajber, E. G., Ovinova, L. N. (2020) Online course as a tool to implement the principle of personalization in master's degree. *Bulletin of the South Ural State University. Series Education. Educational Sciences*, vol. 12, no. 2, pp. 62–72. <https://doi.org/10.14529/ped200206> (In Russian)

- Zavarzina, L. E., Panina, L. Yu. (2022) Hermeneutical approach to the study of historical and pedagogical texts. *Pedagogika*, vol. 86, no. 10, pp. 28–37. (In Russian)
- Zhukova, O. A. (2012) V. O. Klyuchevsky's philosophy of history and culture. *Russian journal of philosophical sciences*, no. 9, pp. 42–54. (In Russian)

Сведения об авторе

Бунеева Елена Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский институт Министерства внутренних дел России.

SPIN-код: [3550-5094](#), ORCID: [0000-0002-4088-2015](#), e-mail: el.buneeva@yandex.ru

Author

Elena V. Buneeva, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

SPIN: [3550-5094](#), ORCID: [0000-0002-4088-2015](#), e-mail: el.buneeva@yandex.ru