

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ

Научная статья

УДК 141.319.8

EDN: TB EGLJ

doi: 10.21685/2307-9525-2025-13-1-13

ПАРАДИГМА «ЧЕЛОВЕКА ВЗРОСЛОГО» В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Маргарита Николаевна Кожевникова

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского,
Санкт-Петербург, Россия

mkozhevnikova1@gmail.com

Аннотация. *Актуальность и цели.* Цель исследования – определение антропологических оснований и обоснование парадигмы «человека взрослого» для современного образования. Актуальность обусловлена противостоянием гуманистической и менеджеристской парадигм и конкуренцией основных постиндустриальных сценариев, а также предназначением образования развивать человека, способного понимать проблемы и вызовы мира и отвечать на них. В этом свете особенно актуальна недостаточно осмысленная до сих пор проблема «человека взрослого»: модуса зрелости – состояния и способа бытия человека, противопоставляемого незрелости, проявляющейся у взрослых. *Материалы и методы.* Исследование проделано исходя из усмотрения феномена человека как его опыта в феноменологическом подходе, в результате чего развита авторская антропологическая концепция слоистости опыта, имеющая комплексный характер. Особое место в исследовании занимает концепция субъектности, разработанная в ключе философской волюнтаристической традиции. Проблемы современного мира и образования проанализированы с опорой на работы зарубежных и отечественных философов и ученых, исследовавших цивилизационные и ментальностные процессы в обществе и образовании. *Результаты.* Авторская антропологическая концепция охватила слои опыта: «порядка», общего для всех феноменов; «живого», в котором выявлено единство его опыта со всякой жизнью; «живого существа», который определяет в целом опыт животных, и «человека-в-особенности» – феноменов, специфичных для человека. Модус «человека взрослого» определен как полное выявление сущностных характеристик каждого из слоев человеческого опыта, а также способности соответствующего этим слоям действия относительно *другого/Других* в результате развития, реализующего развертывание человеческой субъектности. *Выводы.* Исходя из достигнутых антропологических пониманий определены предлагаемые для образования решения с учетом известных в истории его интерпретаций, а также представлений сознания повседневности о нем и феномена «сущностной образованности». Образовательная парадигма «человека взрослого» утверждена в ряде основных принципов: ориентация на антропологический модус зрелости; «поворот к субъектности»; инаковость; гуманистический и антропосубъектный характер парадигмы. Последнее означает, что человек берется не в качестве центра Вселенной в картине мира, образовании и культуре, но в перспективе субъектности, проявляющей в своем существовании единство самого и *другого/Других*, в силу чего центром внимания образования становится ответственность человека.

Ключевые слова: образовательные парадигмы, человек взрослый, слоистость опыта, антропологический модус, зрелость, субъектность, инаковость, ответственность

Для цитирования: Кожевникова М. Н. Парадигма «человека взрослого» в образовании для современного мира // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2025. Т. 13, № 1. С. 126–136. doi: 10.21685/2307-9525-2025-13-1-13 EDN: TB EGLJ

PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY, PHILOSOPHY OF CULTURE

Original article

THE PARADIGM OF THE "ADULT HUMAN" IN EDUCATION FOR THE MODERN WORLD

Margarita N. Kozhevnikova

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, St. Petersburg, Russia

mkozhevnikova1@gmail.com

Abstract. *Background.* The purpose of the article is to determine the anthropological foundations and substantiate the paradigm of the "adult human" for modern education. Relevance is due to the confrontation between the humanistic and managerial paradigms and the competition of the main post-industrial scenarios, as well as the purpose of education to develop a person capable of understanding the problems and challenges of the world and responding to them. In this light, the problem of the "adult human" that has not been sufficiently understood until now is especially relevant: the mode of maturity – the state and way of being of a person, opposed to the immaturity manifested in adults. *Materials and methods.* The study is carried out based on the perception of the phenomenon of a person as their experience in the phenomenological approach, as a result of which the author's anthropological concept of the layering of experience, which has a complex nature, is developed. A special place in the study is occupied by the concept of subjectivity, developed in the vein of the philosophical voluntaristic tradition. The problems of the modern world and education are analyzed based on the works of foreign and domestic philosophers and scientists who have studied civilizational and mental processes in society and education. *Results.* The author's anthropological concept encompassed the layers of experience: "order" – common to all phenomena, "living", in which the unity of its experience with all life is revealed; "living being", which determines the experience of animals in general; and "human-in-particular" – phenomena specific to humans. The mode of "adult human" is defined as a complete identification of the essential characteristics of each of the layers of human experience, as well as the ability to act in relation to another/others corresponding to these layers as a result of development, realizing the deployment of human subjectivity. *Conclusions.* Based on the achieved anthropological understanding, the proposed solutions for education are defined, taking into account the interpretations known in history, as well as the ideas of everyday consciousness about it and the phenomenon of "essential education". The educational paradigm of the "adult person" is affirmed in a number of basic principles: orientation towards the anthropological mode of maturity; "turn to subjectivity"; otherness; humanistic and anthropo-subjectivity nature of the paradigm. The latter means that a person is taken not as the centre of the Universe in the picture of the world, education and culture, but in the perspective of subjectivity, manifesting in its existence the unity of oneself and the other/others, due to which the centre of attention of education becomes the responsibility of a person.

Keywords: educational paradigms, adult, layered experience, anthropological mode, maturity, subjectivity, otherness, responsibility

For citation: Kozhevnikova M.N. The paradigm of the "adult human" in education for the modern world. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal "Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo" = Electronic scientific journal "Science. Society. State"*. 2025;13(1):126–136. (In Russ.). doi:10.21685/2307-9525-2025-13-1-13

Определение проблемы

Цель работы состоит в исследовании антропологической проблемы «человека взрослого» в свете вопроса «Какова должна быть парадигма образования, требующегося для современного мира?». Так, речь идет не об отдельных проблемах или методиках образования, а о проблеме самого понимания его и проблемах, вызовах современного мира. Проанализируем

первое и второе как части общей проблемы, выявляя актуальность этих отдельных аспектов и всей проблемы в целом.

Как результат разного понимания образования обнаруживаются разные образовательные парадигмы. Существует много классификаций парадигм, приведем обобщенный список с разными версиями названий и ключевыми концептами:

– *консервативно-традиционалистская / традиционная / знаниевая* парадигма (передача культурного наследия человечества, «обученность» и «социализованность» как социальная адаптация, жесткое структурирование и организация, управление);

– *рационалистическая / технократическая / бихевиористская* парадигма (социальная инженерия, формирование адаптивного «поведенческого репертуара», «факты», «базовые знания», тренинг, умения и навыки);

– *менеджеристская* парадигма («компетенции», «качество», улучшение измеряемых факторов, мониторинг результатов, приоритет *управления*, а не содержательных задач, триумф технологий над целями и ценностями);

– *гуманистическая / личностная / персоналистическая / гуманитарная* парадигма (личностный рост, самоорганизация, смыслы, ценности, социальные задачи, персонализация обучения).

В образовательной действительности эти парадигмы воплощаются в конкретности образовательных систем решениями национальной образовательной политики под влиянием тех или иных общественно-политических идей или идеологий и образуют при этом сочетания и пересечения друг с другом.

В целом после того как в педагогической науке второй половины XX в. было провозглашено преодоление «знаниевой парадигмы», к началу XXI в. был утвержден переход к «гуманитарной парадигме» (с «ученик-центрированной» и деятельностной моделями). Это нашло свое выражение в теории и практике отечественных¹ и зарубежных ученых [1], включая выдающиеся примеры образовательных систем Финляндии [2] и Сингапура². Тем не менее, несмотря на эту декларацию и направленность образовательных практик, сегодня мы видим воцарение в мире «менеджеристской» парадигмы [3], проводимой как комплекс нейтральных технических управленческих решений. Эта парадигма опирается на неолиберализм как идеологию эпохи постиндустриального капитализма, которая приживается в различных странах, обретая свою специфику (например, «неолиберализм с китайским лицом» [4, с. 286], неолиберализм с «русским лицом» [5]). А гуманистическая (человеко-ориентированная) парадигма, противостоящая менеджеристской парадигме, зачастую оказывается во многом проникнута последней в образовательной реальности.

Рассмотрим, как соотносятся проблемы и вызовы современного мира с указанными парадигмами. Очерчивая ситуацию современности, ученые уже на пороге века [6] отмечали этап цивилизационного самоопределения, происходящий как выбор между двумя основными постиндустриальными сценариями, первый из которых – технократо-информационный (связанный сегодня с технократическим мышлением экономического империализма, т.е. доминирования экономического дискурса в мире, охватившего ряд других областей жизни человека и общества, прежде не связанных с экономикой [7]), второй – гуманистически-ноосферный³. Это

¹ Алексеев Н. И., Алексахина И. Ю., Амонашвили Ш. А., Афанасьев Ю. Н., Асташова Н. А., Бережнова Л. Н., Берулава М. Н., Бим-Бад Б. М., Богуславский М. В., Бондаревская Е. В., Блинов В. М., Болотов В. А., Булынин А. М., Валицкая А. П., Вершинина Л. В., Вершловский С. Г., Газман О. С., Данилюк А. Я., Дудина М. Н., Иванова Л. К., Калюжная Е. В., Караковский В. А., Кларин М. В., Козырев В. А., Котова И. Б., Краснорядцева О. М., Кульневич С. В., Лакоценина Т. П., Лебедев О. Е., Лещинский В. И., Маткин В. В., Миронова Н. И., Михеева Г. П., Никандров Н. Д., Никитина О. Н., Новикова Л. И., Рогова Р. М., Селиванова Н. Л., Сенько Ю. В., Сластенин В. А., Соловейчик С. Л., Тряпицына А. П., Федотенко И. Л., Фролов А. А., Шиянов Е. Н., Якиманская И. С., Ярмакеев И. Э., Ятманов В. А. и др.

² A Teacher Education Model for the 21st Century. A Report by the National Institute of Education, Singapore 2009 // National Institute of Education, Nanyang Technological University (NIE NTU), Singapore : website. URL: <https://repository.nie.edu.sg/entities/publication/71a79582-e99b-4133-b3ac-3d37d4b20902/details> (дата обращения: 23.01.2025).

³ Степин В. С. Проблема будущего цивилизации // Сайт С. П. Курдюмова. URL: <http://spkurdyumov.ru/forecasting/problema-budushhego-civilizacii> (дата обращения: 23.01.2025).

выражает, по сути, и противостояние двух обсуждаемых образовательных парадигм, укрупненным образом представляющих два основных направления в ряду всех названных парадигм. Эти же два направления соответствуют очерченному современными философами содержанию двух концептов согласно выделенным Аристотелем видам рациональности: технической рациональности – «технэ» [8, с. 264], независимой от целей и формирующей навыки, «компетенции» [9], и практической мудрости – «фронезису» [10, 11], который не связан с «рутинным применением правил» и требует размышления для определения подлинного блага для конкретного индивида «как для человека», неотъемлемого от человеческой веры, радости, страхов, понимания поведения, от смыслов, целей и моральных добродетелей [8].

И в этом широком цивилизационном контексте мы можем рассмотреть проблемы мира, перед которыми встает образование¹ и которые являют, в первую очередь, радикальные изменения в разных областях глобальной среды: в природе – в особенности потепление климата и экологические загрязнения и нарушения; в экономике, сферах цифровых технологий и коммуникаций, информации и связанных с ней областях человеческой психики и мышления.

В социально-политической сфере к основным надо отнести проблему «массового человека», замеченную начиная с Х. Ортеги-и-Гассета [12, с. 163], и рост «ребячества» – «пуэрилизма», о котором говорил Хейзинга как о «внушающем опасение» и характерном для современной эпохи [13], а также связанную с ними массовую культуриндістрию [14] и экономику желаний, формирующую сегодня общество потребления информационной эпохи XXI в. Проблема личностной и социальной инфантильности, в частности, связана с изменениями в представлениях относительно возраста в силу увеличения продолжительности жизни и активности человека, а также с изменением форм коммуникации и социальности человека.

С этими проблемами связано разрушение демократической повестки и культуры в обществах и образовании, очевидно, в силу состояния «массы», которое противоположно «социальному», поскольку, по словам Ж. Бодрийара, массы не являются «зеркалом социального», а скорее «зеркало социального разбивается от столкновения с ними» [15]. В итоге сегодня налицо рост информационного, экономического, политического манипулирования в условиях виртуализации социального и коммуникативного пространства, способствующих «сетевизации человека» – взаимодействию со многими анонимизированными другими по модели сети.

Теперь, исходя из обозначенных составляющих общей проблемы, попытаемся проанализировать требуемое парадигмальное понимание образования, учитывая важнейшее его предназначение развивать и подготавливать человека, способного видеть проблемы и вызовы мира и противостоять им.

Уточнение гуманистической парадигмы образования для современного мира

Гуманистические ориентиры образования в мире были обобщены в докладе ЮНЕСКО 1998 г. «Обучение: сокровище внутри», выразившись в четырех видах «учебы»: «учиться познать; учиться делать; учиться жить вместе; учиться быть» [16]. Во всех четырех подразумевается человек. Однако в документе само понятие «человек» не было проблематизировано и представления о нем не были прояснены.

Попробуем разобраться, какой человек должен подразумеваться, или иначе: как именно требуется уточнить гуманистическую парадигму сегодня. Критики гуманизма в философии образования требуют признания границ гуманизма, который исторически «вознес человеческих животных на пьедестал вне природы и в собственное царство, где человек поставлен править» [17, с. 34–35].

В XXI в., который предлагают понимать как постантропологическую эпоху [18], гуманистическая парадигма в образовании оказалась перед рядом обозначенных выше проблем, а также других вызовов, в частности со стороны концепций постгуманизма [19], с выдвигаемым

¹ The Pestalozzi Programme Council of Europe Training Programme for Education Professionals. The Professional Image and Ethos of Teachers // Ассоциация развития образования «Образование человека»: сайт. URL: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinRepEn.pdf> (дата обращения: 23.01.2021)

утверждением, что время человека ушло и на смену ему должен прийти искусственный интеллект или киборг [20].

Все сказанное означает необходимость, во-первых, возвращения к антропологическим вопросам и анализ феномена человека, а во-вторых, развития в образовании способности человека к самопониманию.

Возвратимся к обозначенным современным проблемам общества и природы, которые обязаны быть учтены как требующие ответа со стороны уточненной гуманистической парадигмы образования. Приступая к их анализу, для начала надо признать, что они отличаются по своему характеру и масштабу своих последствий от проблем прошлого, прежде всего, из-за быстрого роста 1) населения и 2) технологий, влияющих на наш и другие виды, а также на всю планету.

В рамках первого (роста населения) обнаруживаются области проблем самоидентичности человека и человечества и их отношений: это проблемы самопонимания человеком человечества как своего сообщества и своего коллективного субъекта и совокупным человечеством себя самого в этих ролях; а также проблемы понимания человеком своих взаимоотношений с массой, как бы представляющей человечество.

В рамках второго (роста техники) это проблемы самопонимания человека и человечества перед лицом техники (включая искусственный интеллект), которая представляет для нас кривое зеркало: опредмеченного человека или очеловеченную предметность, но бывает непонята как таковая, в силу чего приобретает значительную роль в усилении и эксплуатации манипулируемости человека.

Из всего этого надо сделать вывод, что в развиваемые способности в задачах образования в отношении ряда отмеченных проблем должны входить способность человека к индивидуальному самопониманию, в частности, перед лицом предметного мира и техники и к сопротивлению манипуляциям посредством их, а также способность к признанию в человечестве общества и коллективного субъекта и к пониманию своей личной роли и позиции относительно общества, что требуется для недопущения слипания людей в массу, т.е. для построения социального и политического пространств.

Затем, обращаясь к проблемам планеты, отметим, что они связаны с эгоцентричной и человекоцентричной моделью отношения людей к другим существам и природе. А изменение этой модели посредством образования во многом зависит от переноса центра внимания от «знания» и «успеха» к «ответственности» и «заботе» как направляющим началам в образовательной парадигме, исходящим, в свою очередь, тоже во многом из представления о человеке.

В современном обществе превалирует понимание человека как «человека экономического» («*Homo economicus*»), что объясняет и ряд негативных тенденций в самом образовании: влияние неолиберальных и менеджеристских идей, воцарение подходов, основанных на формальных показателях, процедурализме, чрезмерности тестирования и коммерциализации. В силу этих влияний, а также роста значения технологий в жизни человека в образовании наблюдается кризис гуманитарных областей знания.

Итак, не только самоидентификация человека («*Homo sapiens*») как «рационального существа» и человеческая рациональность как таковая играют роль в объяснении круга проблем [21], но и кризис относительно природы, социальные кризисы и кризис в образовании должны быть также объяснены более поздней самоидентификацией человека как «существа экономического», коррелирующей с точкой зрения экономической рациональности и эгоизма о мире как об экономическом объекте. Однако человека следует характеризовать не только как «существо рациональное», но и, например, как «существо общественное», «существо любящее», «существо творческое», «существо само-трансцендирующее». И, наконец, с точки зрения существования человека в активности и в сети взаимосвязанности, а таким образом, в отношении к себе, Другим и миру человек – это «ответственное существо»: тот, кто берет ответственность и несет ответственность.

Определяя контуры гуманистической (человеко-ориентированной) парадигмы как отвечающей на проблемы мира и преодолевающей современные негативные тенденции в образовании

и делая выводы из всего сказанного, следует принять в образовании в качестве ориентира, образца (греч. «парадигма») именно человека ответственного и заботливого, а также способного к индивидуальному самопониманию; к общественному самосознанию; к сопротивлению манипулятивным действиям; к утверждению своей личной роли и позиции относительно общества, позволяющему преодолевать обезличивающее давление объятия масс – собственно процесс массовизации человека. И всё это характеристики «человека взрослого». Иными словами, так понимаемая современная гуманистическая парадигма подразумевает культивирование зрелости, причем не только отдельного человека, но и человека как вида.

Чтобы прояснить, в каком смысле используются понятия «зрелость» и «человек взрослый», отметим, что говорим об особенном и культурно-обусловленном способе бытия и состоянии человека, различаемом с понятием зрелости как возраста, что совпадает с понятием «совершеннолетия» человека и человечества, которое предложил И. Кант в статье «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?» [22]. Это, по сути, антропологический модус зрелости – способ бытия и состояния человека, противопоставляемый не детству, но способам бытия и состояниям незрелости, проявляющимся у взрослых.

С учетом сказанного о проблемах современного мира симптоматично, что о новом просвещении заговорил Б. Стиглер, продолжая вопрос Канта, теперь относительно цифрового общества: «Стало ли это общество *mündig*, то есть зрелым в том смысле, в каком Иммануил Кант определял эпоху Просвещения как вышедшую из незрелости *Unmündigkeit*?» Делая акцент на «видимо опространствливающей материализации в той мере, в какой мы здесь переходим из невидимого – и в этом неразличимого и немыслимого – материального состояния в иное состояние, доступное для анализа, критики и манипуляций», Стиглер остановился на проблеме «манипулирования умами» и «невидимых автоматизмов». И так же, как и Кант, философ XXI в. сделал ставку на образование, утверждая миссию решения этой проблемы за «новым просвещением» [23].

Итак, уточненная гуманистическая образовательная парадигма подразумевает новый гуманизм и «новое просвещение», характеризуемые понятием «человека взрослого», задающего контринфантилизационную, контрмассовизационную и контрманипуляционную направленность.

Феномен человека и «человек взрослый»

Поскольку согласно представленным обоснованиям понятие «человека взрослого», т.е. собственно антропологический модус зрелости, оказывается центральным звеном в переосмыслении современной гуманистической парадигмы, он должен быть исследован. И это исследование подразумевает рамки общей антропологической концепции. Таким образом, требуется сначала ответить на вопрос о понимании феномена человека. Для автора статьи это понимание видится возможным как результат усмотрения опыта человека, т.е. не со стороны – в некой объективной перспективе, но изнутри – в феноменологическом подходе.

В итоге такого усмотрения опыт человека обнаруживается как сложное единство слоев, в анализе которых должна быть учтена диалектика самождественности (*самого*) и инаковости (*другого*), что отражается в концепции слоистости опыта.

Таким образом, формируется антропологическая концепция [24], имеющая комплексный характер, охватывающая слои: «*порядка*», который объединяет человека со всем сущим; «*живого*», в котором выявлено единство опыта человека со всякой жизнью; «*живого существа*», который определяет в целом опыт животных; и, наконец, «*человека-в-особенности*» – феноменов, специфичных для человека.

Особое место в разрабатываемой автором философско-антропологической концепции занимает концепт субъектности [25], который служит дескрипции опыта живого и его анализу. Здесь понятие «субъектность», используемое в истории российской науки в основном в психологических и педагогических исследованиях, получает философскую разработку с отличением его в значении потенциала, способности быть субъектом от понятий субъекта и субъективности, содержание которых традиционно связано с проблематикой человеческой

личности и рациональности. Вместо этого в результате анализа феноменологических усмотрений слоя опыта живого обнаруживается необходимость подходить к трактовке субъектности в свете философской традиции идей относительно воления и охватывать понятием субъектности весь опыт живого, т.е. видеть в этом понятии сущностную характеристику живого. Так, субъектность понимается как такая самоидентичность, которая есть изменение и которая во взаимодействии с *другим*/Другими являет собственное направление изменения и характеризуется направленностью на развертывание, исходя из свернутого противоречия самоидентичности и инаковости.

В рамках представленной антропологической концепции делается возможным раскрыть и проанализировать модус «человека взрослого» как полное выявление в подлинно взрослом состоянии сущностных характеристик каждого из слоев человеческого опыта, а также способности соответствующего этим слоям действия относительно *другого*/Других – в общем, функционирования в отношении мира – в результате развития, реализующего развертывание человеческой субъектности.

Этапы на пути индивидуального развития человека (онтогенеза), подобного в своей последовательности природному развитию от организма до человеческого рода (филогенезу), соответственно могут быть описаны как ступени освоения в последовательности слоев опыта. Это освоение порядка, с более высокой из возможных для конкретного человека степеней сложности, отвечающее ожиданиям такого порядка относительно «человека» в общем и данного человека в конкретности, и функционирования, выявляющего в отношениях с *другим* способность «справляться» во взаимодействиях со средой (слой *порядка*); освоение обратной связи относительно *другого* (слой *живого*); опыта открываемой в чувствовании собственной субъектности и ее учета и утверждения во взаимодействиях с *другим*/Другими, а в связи с этим усложнение моделей поведения в среде и особенно в социуме (слой *живого существа*); наконец, благодаря рефлексии, освоение в мышлении, отношениях, деятельности все более сложных моделей обращения с собой и Другими, воспринимаемыми в их субъектности, и так освоение способностей самовыражения, самопреодоления и «вмещающей субъектности», включающей все ее три уровня: общий интерес, любовь и заботу (слой *человека-в-особенности*).

В этом анализе выявляется, что очерченная проблематика на каждом из уровней развития человека исходит из отношений с *другим*/Другими. А достигаемое продвижение в ходе человеческой жизни, преодолевающее незрелый модус, ведет в направлении расширения возможностей субъектности в этих отношениях с *другим*/Другими и овладения человеком самой субъектностью, т.е. самоовладения в отношениях с собой – собственной возможности обнаруживать *другое* в себе и себя как *другое* и реализовывать *другое* самого себя.

В ряду феноменов, характерных для «человека взрослого», усматривается проект, понимаемый как путь подлинного экстазирования, устремленный изнутри вовне, из себя в мир, воплощающий главное присущее субъектности направление – к «бросанию вперед» (лат. *projectio*), завершающийся достижением *другого*. Так понимаемый в субъектно-ориентированной трактовке *проект* имеет различные воплощения в сферах внутреннего, внутреннего-и-внешнего, внешнего, т.е. мышления, смысла, действия-в-мире. При этом осуществление проекта в поведении человека должно быть понято как событие, творение и судьба. Так, событие *проекта* составляет переход в действие его возможного в действительность по его собственной воле, который начинается с субъекта и при котором происходит схождение субъектности человека и значимого «вовне». Предельным случаем проекта для человека оказывается феномен «миссии», являющийся, по существу, «проектом-для-Других», или «проектом-для-мира», т.е. идеалом взрослого поведения.

Проявления модусов незрелости и зрелости в сфере отношений человека с обществом зависят от развития способности к самому признанию *другого* как такового и представлений человека о Других и составляют два типа этих отношений: безличную подстройку к социуму (ложную социальность) и личностную общность с Другими (подлинную социальность) [26]. Суть взрослого состояния раскрывается на стадиях развития отношений человека с Другими в возникновении ответственности, понимаемой в фазе включенности человека в действие как

признание им собственной субъектности и осознание связи с *другим*/Другими как предметом своей ответственности.

Образовательная парадигма «человека взрослого» *Homo edultus*

Теперь определим, исходя из достигнутых пониманий феномена человека и антропологического модуса зрелости, каковы должны быть предлагаемые для образования решения.

С учетом известных в истории интерпретаций образования (включающих как ключевые следующие концепты: Познание, Добродетель, Жизнь, Человек, Социальность, Культура, Свобода), а также представлений сознания повседневности об образовании и феномена «сущностной образованности», с которым связана способность других людей судить о наличии образованности у человека, само образование должно быть понято как развитие человека в направлении модуса зрелости в процессе освоения взаимодействий с *другим*/Другими. Таким образом, утверждена парадигма «человека взрослого» *Homo edultus* (лат. *educatus* – образованный и лат. *adultus* – взрослый).

Основные принципы этой парадигмы – ориентация на антропологический модус зрелости, «поворот к субъектности», инаковость, наконец, гуманистический и антропосубъектный характер парадигмы. В ее рамках образование должно преодолевать связанные друг с другом проблемы личностной инфантильности, массовизации, манипулируемости и развивать культурно обусловленные качества «человека взрослого». В целом она представляет гуманистическую парадигму образования XXI в., которая уточняется в ее неантропоцентристском, но антропосубъектностном характере. Последнее означает, что человек берется не в качестве центра Вселенной в картине мира и в образовании и культуре, но в перспективе субъектности, проявляющей в своем существовании единство *самого* и *другого*/Других.

Заметим, что в силу этого центром внимания образования становится ответственность человека, ведь в анализе этого понятия обнаруживается единство независимости человека, т.е. его активности и признаваемой им своей роли субъекта, и зависимости, которая принимается им как собственная включенность в сеть взаимосвязанности.

Процесс образования в этой парадигме понимается как развертывание субъектности с ростом вширь в освоении территорий возможного в мире (в отношениях и деятельности) и вглубь, с развитием возможного в человеке (в мотивации, чувствовании, мышлении, самосознании). Образование ориентировано на то, чтобы учить человека в масштабах взрослого-для-себя *справляться* (с трудностями, задачами, вызовами), брать ответственность за свою жизнь; осуществляя направленность к счастью, реализовывать «*проект себя*» и «*свой проект*» в мире, а в масштабах взрослого-для-других – заботиться о Других, о мире и осуществлять *проект* для мира, «миссию».

Разработка этой парадигмы представляет задачу будущего, но ориентирами для нее должны быть намеченные цели образования, включающие целостный рост личности человека с акцентом на росте масштабов мотивации, и соответствующие им задачи; горизонты развития содержания образования и педагогических методов в направлении *радикальной гуманизации*; соответствующая трактовка образовательных методов, ролей и отношений учителя, ученика, образовательного сообщества, включая важнейшую роль учителя как модели *способов быть человеком*.

Список литературы

1. Cochran-Smith M., Fries M. K. Sticks, Stones and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education // Educational Researcher. 2001. Vol. 8, № 30. P. 3–15. doi: [10.3102/0013189X030008003](https://doi.org/10.3102/0013189X030008003)
2. Sahlberg P. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York : Teachers College Press, 2011. 264 p.
3. Кожевникова М. Н. Судьба гуманистической парадигмы и новые идеи в образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. № 4 (36). С. 42–53. doi: [10.25688/2078-9238.2020.36.4.05](https://doi.org/10.25688/2078-9238.2020.36.4.05) EDN: [SPEFAJ](https://www.edn.ru/SPEFAJ)
4. Харви Д. Краткая история неолиберализма. М. : Поколение, 2007. 288 с. EDN: [QOGRN](https://www.edn.ru/QOGRN)

5. Хмелинин А. А. Особенности и дискурс российского неолиберализма: становление «гибридной» модели // Социум и власть. 2013. № 4 (42). С. 59–64. EDN: [RKAHJL](#)
6. Глобальный прогноз «Будущее цивилизаций» на период до 2050 года / ред. Ю. В. Яковец, Б. Н. Кузык, Н. С. Бектурганов. М. : Московский институт социально-культурных программ, 2009. 600 с. EDN: [RDSWSV](#)
7. Backhouse R. E., Medema S. G. Defining Economics: The Long Road to Acceptance of the Robbins Definition // *Economica*. 2009. Vol. 76, № s1. P. 805–820. doi: [10.1111/j.1468-0335.2009.00789.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00789.x)
8. Макинтайр А. После добродетели: исследования теории морали / пер. с англ. В. В. Целищева. М. : Канон-Плюс, 2022. 356 с.
9. Schwarz G. E. CAEP Advanced Standards and the Future of Graduate Programs: The False Sense of Techne // *Teacher Education Quarterly*. 2015. Vol. 42, № 2. P. 105–117. URL: <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.42.2.105>
10. Polkinghorne D. E. Techne and phronesis // *Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care*. New York : State University of New York, 2004. P. 97–127. URL: <https://www.jstor.org/stable/jj.18252299>
11. Kinsella E. A., Pitman A. Engaging Phronesis in Professional Practice and Education // *Phronesis as Professional Knowledge. Professional Practice and Education: A Diversity of Voices*. Vol. 1 / eds. E. A. Kinsella, A. Pitman. Rotterdam : SensePublishers, 2012. P. 1–11.
12. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М. : АСТ, 2001. 509 с.
13. Капитанова Л. С. Проблема кризиса культуры в творчестве Х. Ортеги-и-Гассета и Й. Хейзинги : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01. СПб., 2001. 25 с.
14. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. М. ; СПб. : Медиум : Ювента, 1997. 312 с.
15. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального / пер. с фр. Н. В. Сушлова. Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2000. 95 с.
16. Delors J. *Learning: The Treasure within*. Paris : UNESCO, 1998. 266 p.
17. Weaver J. (Non-)Human Education in the Capitalocene // *Humanizing education in the 3rd millennium* / eds. R. S. Scott, T. Airaksinen, P. Batra, M. Kozhevnikova. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2022. P. 33–41.
18. Марков Б. В. Образ человека в постантропологическую эпоху // *Вопросы философии*. 2011. № 2. С. 23–33. EDN: [NDTOYB](#)
19. *Posthumanism and Educational Research* / eds. J. A. Weaver, N. Snaza. New York : Routledge, 2015. 204 p.
20. Иванченко М. А. Философское осмысление феномена бессмертия в парадигмах трансгуманизма, постгуманизма и эссенциокогнитивизма // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021. Т. 3, № 1. С. 39–63. doi: [10.46539/gmd.v3i1.107](https://doi.org/10.46539/gmd.v3i1.107) EDN: [VYRKUU](#)
21. Habermas J. *Knowledge And Human Interests*. London : Heinemann Educational, 1971. 356 p.
22. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // *Образовательная политика*. 2012. № 3 (59). С. 116–120. EDN: [LPXLYN](#)
23. Стиглер Б. Дух просвещения в эпоху философской инженерии // *Художественный журнал*. 2018. № 106. URL: <https://moscowartmagazine.com/issue/81/article/1775>
24. Кожевникова М. Н. Опыт человека. (К осмыслению образования человека) : монография. СПб. : Русская христианская гуманитарная академия, 2022. 228 с. EDN: [XICDSB](#)
25. Кожевникова М. Н. Феномен субъектности: проблемы интерпретации // *Ценности и смыслы*. 2020. № 6 (70). С. 31–45. doi: [10.24411/2071-6427-2020-10053](https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10053) EDN: [XSYAJR](#)
26. Кожевникова М. Н. Социальность подлинная и ложная как проблема философии образования // *Социология образования*. 2016. № 5. С. 44–54. EDN: [VVHOPL](#)

References

1. Cochran-Smith M., Fries M. K. Sticks, Stones and ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*. 2001;8(30):3–15. doi: [10.3102/0013189X030008003](https://doi.org/10.3102/0013189X030008003)
2. Sahlberg P. *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011:264.
3. Kozhevnikova M.N. The fate of the humanistic paradigm and new ideas in education. *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskie nauki = Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences*. 2020;(4):42–53. (In Russ.). doi: [10.25688/2078-9238.2020.36.4.05](https://doi.org/10.25688/2078-9238.2020.36.4.05)

4. Kharvi D. *Kratkaya istoriya neoliberalizma = A brief history of neoliberalism*. Moscow: Pokolenie, 2007:288. (In Russ.)
5. Khmelinin A.A. Features and discourse of Russian neoliberalism: the emergence of a “hybrid” model. *Sotsium i vlast' = Society and power*. 2013;(4):59–64. (In Russ.)
6. Yakovets Yu.V., Kuzyk B.N., Bekturganov N.S. *Global'nyy prognoz «Budushchee tsivilizatsiy» na period do 2050 goda = Global Forecast "The Future of Civilization" for the period up to 2050*. Moscow: Moskovskiy institut sotsial'no-kul'turnykh programm, 2009:600. (In Russ.)
7. Backhouse R.E., Medema S.G. Defining Economics: The Long Road to Acceptance of the Robbins Definition. *Economica*. 2009;76(s1):805–820. doi: [10.1111/j.1468-0335.2009.00789.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00789.x)
8. Makintayr A. *Posle dobrodeteli: issledovaniya teorii morali = After virtue: explorations in moral theory*. Transl. from English by V.V. Tselishchev. Moscow: Kanon-Plyus, 2022:356. (In Russ.)
9. Schwarz G.E. CAEP Advanced Standards and the Future of Graduate Programs: The False Sense of Techne. *Teacher Education Quarterly*. 2015;42(2):105–117. Available at: <https://www.jstor.org/stable/teaceducquar.42.2.105>
10. Polkinghorne D.E. Techne and phronesis. In *Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care*. New York: State University of New York, 2004:97–127. Available at: <https://www.jstor.org/stable/jj.18252299>
11. Kinsella E.A., Pitman A. Engaging Phronesis in Professional Practice and Education. *Phronesis as Professional Knowledge. Professional Practice and Education: A Diversity of Voices. Vol 1*. Rotterdam: SensePublishers, 2012:1–11.
12. Ortega-i-Gasset Kh. *Vosstanie mass = Revolt of the masses*. Moscow: AST, 2001:509. (In Russ.)
13. Kapitanova L.S. *The Problem of the crisis of culture in the works of J. Ortega y Gasset and J. Huizinga*: PhD abstract. Saint Petersburg, 2001:25. (In Russ.)
14. Khorkkhaymer M., Adorno T.V. *Dialektika Prosveshcheniya. Filosofskie fragmenty = Dialectic of enlightenment. Philosophical fragments*. Moscow; Saint Petersburg: Medium, Yuventa. 1997:312. (In Russ.)
15. Bodriyar Zh. *V teni molchalivogo bol'shinstva, ili Konets sotsial'nogo = In the shadow of the silent majority, or the end of social*. Transl. from French by N.V. Suslov. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 2000:95. (In Russ.)
16. Delors J. *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO, 1998:266.
17. Weaver, J. (Non-)Human Education in the Capitalocene. *Humanizing education in the 3rd millennium*. Eds. R.S. Scott, T. Airaksinen, P. Batra, M. Kozhevnikova. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2022:33–41.
18. Markov B. V. The image of man in the post-anthropological era. *Voprosy filosofii = Issues of philosophy*. 2011;(2):23–33. (In Russ.)
19. Weaver J.A., Snaza N. *Posthumanism and Educational Research*. New York: Routledge, 2015:204.
20. Ivanchenko M.A. Philosophical understanding of the phenomenon of immortality in the paradigms of transhumanism, posthumanism and essentiocognitivism. *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2021;3(1):39–63. (In Russ.). doi: [10.46539/gmd.v3i1.107](https://doi.org/10.46539/gmd.v3i1.107)
21. Habermas J. *Knowledge And Human Interests*. London: Heinemann Educational, 1971:356.
22. Kant I. Answer to the question: What is enlightenment? *Obrazovatel'naya politika = Educational policy*. 2012;(3):116–120. (In Russ.)
23. Stigler B. The spirit of enlightenment in the age of philosophical engineering. *Khudozhestvennyy zhurnal = Art magazine*. 2018;(106). (In Russ.). Available at: <https://moscowartmagazine.com/issue/81/article/1775>
24. Kozhevnikova M.N. *Opyt cheloveka. (K osmysleniyu obrazovaniya cheloveka): monografiya = Human experience. (Towards understanding human education): monograph*. Saint Petersburg: Russkaya khristianskaya gumanitarnaya akademiya, 2022:228. (In Russ.)
25. Kozhevnikova M.N. The phenomenon of subjectivity: problems of interpretation. *Tsennosti i smysly = Values and meanings*. 2020;(6):31–45. (In Russ.). doi: [10.24411/2071-6427-2020-10053](https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10053)
26. Kozhevnikova M.N. Sociality, true and false, as a problem of the philosophy of education. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of education*. 2016;(5):44–54. (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the author

М. Н. Кожевникова – кандидат философских наук, доцент кафедры философии образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского, 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11–13.

M.N. Kozhevnikova – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy of Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky, 11–13, Lomonosov street, St. Petersburg, 191002.

**Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов /
The author declares no conflict of interests**

Поступила в редакцию / Received 30.01.2025

Поступила после рецензирования и доработки / Revised 20.02.2025

Принята к публикации / Accepted 28.02.2025