



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2025, Том 6, № 5 / 2025, Vol. 6, Iss. 5 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.014:37.017

## Стейкхолдеры образовательной аксиосферы в контексте противоречия между антропоцентрической и социоцентрической моделями образования

<sup>1</sup> Гилязова О.С.,

<sup>1</sup> Замощанская А.Н.,

<sup>1</sup> Уральский федеральный университет

**Аннотация:** в статье представлен анализ соотношения интересов ведущих стейкхолдеров в формировании аксиосферы подрастающего поколения через призму двух взглядов на противоречие между антропоцентрической и социоцентрической моделями образования – гармонизирующим (иллюстрируемым идеями пайдеи и Bildung) и антагонистическим (иллюстрируемым эмансипаторным образованием). Вскрываются последствия решения российской образовательной политикой данного основополагающего для педагогики противоречия в пользу второй модели в ее statistском варианте: акцент на идеальной составляющей ценности, что чревато абсолютизацией ценностей, их искусственным единообразием; фиксация на прошлом. В качестве итога предлагаются рекомендации по смягчению негативных последствий statistской центрированности официальной аксиосферы, продвигаемой системой формального образования.

**Ключевые слова:** аксиосфера, воспитание, критическая педагогика, образовательная политика, пайдея, педагогическая аксиология, философия образования, ценность, эмансипаторное образование, Bildung

**Для цитирования:** Гилязова О.С., Замощанская А.Н. Стейкхолдеры образовательной аксиосферы в контексте противоречия между антропоцентрической и социоцентрической моделями образования // Педагогическое образование. 2025. Том 6. № 5. С. 11 – 18.

Поступила в редакцию: 03 марта 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 02 апреля 2025 г.; Принята к публикации: 16 мая 2025 г.

## Stakeholders of the educational axiosphere in the context of the contradiction between the anthropocentric and sociocentric models of education

<sup>1</sup> Gilyazova O.S.,

<sup>1</sup> Zamoschanskaya A.N.,

<sup>1</sup> Ural Federal University

**Abstract:** the article presents an analysis of the correlation of interests of leading stakeholders in shaping the axiosphere of the younger generation through the prism of two views on the contradiction between the anthropocentric and sociocentric models of education – harmonizing (illustrated by the ideas of Paideia and Bildung) and antagonistic (illustrated by emancipatory education). The authors reveal the consequences of the decision of the Russian educational policy of this fundamental contradiction for pedagogy in favor of the second model in its statist version: the emphasis on the ideal component of value, which is fraught with the absolutization of values, their artificial uniformity; the fixation on the past. As a result, recommendations are proposed to mitigate the negative effects of the statist centralization of the official axiosphere promoted by the formal education system.

**Keywords:** axiosphere, upbringing, critical pedagogy, educational policy, paideia, pedagogical axiology, philosophy of education, value, emancipatory education, Bildung

**For citation:** Gilyazova O.S., Zamoshchanskaya A.N. Stakeholders of the educational axiosphere in the context of the contradiction between the anthropocentric and sociocentric models of education. Pedagogical Education. 2025. 6 (5). P. 11 – 18.

The article was submitted: March 03, 2025; Approved after reviewing: April 02, 2025; Accepted for publication: May 16, 2025.

## **Введение**

В связи с геополитической напряженностью, возрастает внимание к аксиологическому (ценностному) значению образования, что, среди прочего, проявляется в появлении т.н. «воспитательных» дисциплины в школах и вузах. Как справедливо отмечает М.Д. Щелкунов, «образование, как двуединство обучения и воспитания, – это не только вооружение студентов дисциплинарными знаниями, но и привитие им совокупности общественных, культурных, духовных ценностей» [17, с. 103-104].

Проблема формирования аксиосферы подрастающего поколения имеет непреходящий характер во все времена, но наибольшее значение она получает в эпохи социальной аномии, во времена пересмотра ценностных ориентиров. В.В. Радаев констатирует наличие разломов (т.е. разрушение коммуникаций), выходящих за рамки конфликта (который все же предполагает межпоколенческую коммуникацию) между смежными поколениями. Речь идет не о борьбе с идеалами прошлых поколений, а об отказе молодежи признавать за ними статус идеалов, пусть и отживших. Нет даже бунтарства, т.к. для него тоже нужны четкие ориентиры [13, с. 29].

Данной тематике посвящена относительно новая отрасль педагогики – педагогическая аксиология. Она связана «с поиском подходов к формированию ценностных ориентаций обучающихся и признанием образования в качестве основного способа решения данной задачи» [6, с. 17], но редко проблематизирует основания и стейкхолдеров данной аксиосферы, хотя вопросы, в чьих интересах и в каком духе должно осуществляться хорошее образование, занимали российское правительство, общественность, практиков и теоретиков педагогики с эпохи Петра I. Цель нашей статьи – внести определенный вклад в закрытие данного пробела.

## **Материалы и методы исследований**

Проблема формирования аксиосферы подрастающего поколения в заданном основными стейкхолдерами (личностью, обществом и государством) русле имеет междисциплинарный характер, что определяет наше обращение к наработкам представителей (классиков и современников) философии образования, истории и аксиологии педагогики, политической психологии, социологии молодежи, а также к современной российской нормативно-правовой документации. Методологической базой исследования выступили сравнительный и диалектический анализ данных материалов, исторический и системный подходы.

В данной теоретической статье под аксиосферой будет пониматься сложившаяся устойчивая система ценностей, а для понятия «ценность» мы примем следующее определение, вычененное нами из всего многообразия дефиниций: ценность – это положительная значимость, действующая как поведенческий ориентир индивида и/или совокупности людей.

## **Результаты и обсуждения**

Аксиосфера подрастающего поколения формируется под влиянием множества противоречий, свойственных педагогике, среди которых основополагающим, по М.В. Кочеткову, является противоречие между индивидуально развивающей и социализирующей функциями образования или, в более общем плане, между антропоцентрической моделью образования (акцент на личности, ее интересах, ее самобытности и уникальности) и социоцентрической моделью [9, с. 18] (в которой интересы общества и государства являются первичными – потенциальная же конфликтогенность и несовместимость интересов данных стейкхолдеров, в свою очередь, усложняет данную модель).

С несколько другими акцентами данное противоречие А.Н. Гулеватая, А.А. Дыдров, В.С. Невелева рассматривают в терминах противостояния между экзистенциально-антропологическим подходом, фокусирующимся не на формировании человека, а на его становлении и воспроизведстве, «как сферы рисков, связанных с его свободой и ответственностью» [5, с. 61] и проективно-реформистским подходом, в котором делается ставка «на формирование человека-профессионала, способного встроиться в постоянно меняющуюся систему социальных отношений» [5, с. 73].

Притом, для второго подхода авторы подбирают метафору гонок ««по автостраде» с «дорожной картой» в руках» [5, с. 64], а первый рассматривают «через призму идей о заботе, альтруизме и преображении человека».

Свойственное второму подходу смещение фокуса с образуемого человека на приведение образование в соответствие трендам технологизации способствует вытеснению «нерентабельного» человекомерного и человекотворческого измерения образования на периферию, что чревато деантропологизацией образования, редукцией всей полноты человека к отдельным его функциям и качествам, полезным для общества и государства – трудовым и / или гражданским.

Восприятие образования как адаптации ребенка к обществу, а, скорее, как приобщение его к определенным, востребованным обществом, способам существования, низводит образование до системы инкультурирующих практик. Недаром, для обозначения такого образования Т. Адорно употреблял термин «полуобразование» [19]. Образование – это больше, нежели реакция на запросы эпохи, на выполнение социального заказа «на определенные качества будущего специалиста» [9, с. 18], это ответ на готовность человека превзойти предзаданность наличного бытия, выйти за пределы самого себя и своей эпохи.

Эта глобальная дилемма (образование как адаптация ребенка к обществу vs образование как поощрение личной автономии и свободы субъекта) определяет цели образования, которые направлены либо на личность, либо на общество и государство.

Притом, данные модели и подходы могут функционировать либо как односторонние векторы, взаимно катализирующие друг друга, либо как разнонаправленные антагонистические векторы. Отсюда два противоположных видения образования:

1. Гармонизирующий взгляд: образование – это гармоничное развертывание человеческого потенциала, достигаемое только в обществе и в полном согласии с его интересами (идея, корни которой уходят в античность). Выражает этот взгляд на образование древнегреческая идея пайдеи (*παιδεία*) и классические концепции идеи *Bildung*, получившие известность благодаря работам И.Г. Гердера, И.В. Гете, В. фон Гумбольдта, Г.В.Ф. Гегеля в период германского неогуманизма XVIII и XIX вв.

Идеалом образования, по Платону и Аристотелю, является «пайдея», по которой самосовершенство человека и развитие общества (реализация смысла полиса) – это взаимосвязанные и взаимообеспечивающие процессы.

Концепция *Bildung* имеет корни в греческой философии (прежде всего – в идеи пайдеи) и восходит к средневековому мистицизму Майстера Экхарта, который соотносил ее с *imago dei* (становление подобным образу Бога: заметим, что и в русском языке термин «образование» отсылает к понятию «образ»).

Индивидуалистическое звучание *Bildung* как процесса внутреннего саморазвития, самораскрытия, самосовершенствования, посредством которого индивид достигает полноты человечности, не должно вводить в заблуждение: по мысли немецких классиков, *Bildung* не только не ограничен рамками антропоцентризма, но и, наоборот, требует всестороннего взаимодействия с миром. Недаром, И.Г. Гердер вводит термин *Bildung* в 1793 г. в контексте «образования для человечества» (*Bildung zur Humanität*). А В. фон Гумбольдт резюмирует: «Конечная задача жизни состоит в том, чтобы придать концепции «человечности» – в нашей личности, как в нашей жизни, так и за ее пределами, через следы, которые мы оставляем своей деятельностью, – как можно более богатое содержание; это достигается только через общение с миром в максимально полной, живой и свободной игре» [22, с. 893]. Совмещая в своем образовательном идеале две идеи Пропаганды – личность и гражданственность, он аргументировал двуединую роль образования: становление учащегося автономной личностью и формирование национального сознания.

2. Антагонистический взгляд – наиболее наглядно выражен в эмансипаторном образовании. Современный философ образования Г. Биеста выявляет два основных направления импульса к эмансипации (освобождению): первое направление (называемое им психологическим) известно как ориентированная на ребенка педагогика (в Германии – «прогрессивное образование»), второе направление (называемое им социологическим) – как критическая педагогика [20], которая обязана своим появлением в Америке таким мыслителям, как Майкл Эппл, Генри Жиру, Питер Макларен, Айра Шор и главному вдохновителю – П. Фрейре. Среди ее источников Т.В. Сохраниева и И.Д. Замоткин перечисляют наследие Франкфуртской школы, прогрессизм Дж. Дьюи и социальный конструктивизм [15]. Общий у разных вариантов критической педагогики является разоблачение и преодоление идеологической и социально-политической подоплеки образовательной политики.

У истоков обоих направлений лежат идеи просветителей. Первое направление уходит корнями в представление Ж.-Ж. Руссо (займствованном у Дж. Локка и доведенном до крайности) о необходимости изоляции ребенка от влияния (преподносимого как негативное, даже тлетворное) общества. Второе направление

имеет отсылки к философскому проекту Просвещения, суть которого артикулируется И. Кантом в его знаменитом эссе с говорящим названием «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» как «выход человека из состояния своего несовершеннолетия», т.е. от неспособности «пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [7, с. 29]. Показательно, что для И. Канта важнее даже не сама способность к самостоятельному, независимому, критическому мышлению, а смелость в его применении.

Впрочем, оба направления критикуются исследователями за относительную легкость встраивания в тот образовательный дискурс, с которым они борются, и службу его интересам. Противодействуя инструментализации образования, эмансипаторное образование само невольно может стать инструментом властвующей идеологии, проводником сомнительных идей (как это случилось с педагогикой, ориентированной на ребенка, в Германии в период нацизма [21]).

Первый взгляд на образование, выступающий за взаимодополнительность обеих (антро- и социоцентрической) моделей образования, правомерно представляется более предпочтительным, чем второй. Недаром идеи падей и Bildung не теряют своих сторонников и в наше время. Однако, антиутопистский и довольно идеалистический характер данных идей препятствует их масштабированию и внедрению в современное массовое образование.

С ростом автономии личности, с развитием гражданского общества обостряется соперничество между интересами личности, общества и государства, что актуализирует именно второй, антагонистический, взгляд на образование, вбивающий клин не только между двумя моделями, но и провоцирующий внутреннюю конфликтность второй модели, разрывающейся между интересами общества и интересами государства.

Тем не менее, в предложенном Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определении образования как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества и государства (п. 1., ст. 2) [16], Законодатель не отдает приоритет интересам какого-либо одного стейкхолдера (человека, семьи, общества и государства), а перечисляет их все. Но, скорее, это говорит не столько о стремлении снять противоречие между двумя моделями-векторами образования, разрешив его в духе консолидации и гармонизации, сколько об отсутствии готовности признавать возможность и допустимость определенной несогласованности интересов личности, общества и государства.

Попытка уравновесить обе модели оказывается и в выделении трех кластеров ключевых (в России – универсальных) компетенций: когнитивные, личностные и межличностные (социальные), хотя в российском фреймворке эта попытка подрывается наличием все углубляющегося перекоса в пользу именно социальных универсальных компетенций.

Анализ трудов по истории российского образования подводит к заключению, что формальное российское образование (за исключением 90-х гг. XX в.) с эпохи Петра I и до нынешнего времени задумывалось правительством и администраторами преимущественно государственно-ориентированным: его назначение видят в служении благополучию государства (конечно, реальная практика была не столь однозначна, что демонстрирует пример российских университетов в имперский период: они, в отличие германских, так и не стали опорой режима, хотя и создавались и финансировались государственной властью [10]). Еще Феофан Прокопович, вопреки и в ущерб корпоративным интересам своего сословия (духовенства), ставил интересы государства выше благочестия [4].

В наше время иллюстрацией этого может служить формулировка национального воспитательного идеала, трактуемого как «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [12, с. 5]. Перечисленные здесь в качестве ключевых ценности «Отечество», «страна», «народ», «Российская Федерация» лишний раз подчёркивают этатистскую центрированность аксиосферы российского образования. Эта центрированность проявляется (в смягченном виде) даже в тех документах, где постарались уравновесить интересы всех ведущих стейкхолдеров, например, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года.

По сути, воспитание личности нивелируется к воспитанию гражданина, притом, из двух ракурсов роли гражданина («собственно гражданский (или общественный) – человек как член гражданского общества (1) и политический – человек как субъект политических отношений, имеющий политico-правовую связь с государством (2)» [14, с. 53-54]) за основу берут второй. Впрочем, такое понимание имеет давнюю историю: достаточно вспомнить факт недовольства Екатерины II словами Н.И. Новикова, что цель образования – подготовка полезных членов общества, готовых действовать не только в интересах нации, но и сограждан [4].

Как мы писали в одной из прошлых своих статей «образование направлено не только и не столько на индивидуальный рост ученика (Дьюи, Руссо), но и, прежде всего, на создание и воспроизведения идей и отношений власти (Фуко), или передачи ценностей, которые культура хочет видеть в своих гражданах (Платон)» [3, с. 2].

Так что, несмотря на декларации, что образование направлено на помочь учащимся в формировании личностно значимой жизни, государство как главный заказчик всегда имеет в виду свои собственные интересы, которые нередко вступают в противоречие с данной декларацией. Это особенно заметно, когда возникает диссонанс между интересами государства, заинтересованного в воспроизведстве ценностей, заимствованных у традиционного (аграрного) общества (например, раннее вступление в брак, многодетность) и интересами личности, принужденной считаться с реалиями современного постиндустриального общества (где ранний брак и многодетность становятся иррациональной стратегией).

Государство как глобальный институт, обладающие монополией на легальное насилие, не только физическое, но и символическое, т.е. «способность классифицировать, оценивать и создавать стереотипы для поддержания социального заказа» [23, с. 9], претендует на роль выразителя универсальных ценностей (если в 90-е гг. ХХ в. на их роль в России назначались общечеловеческие ценности, то сейчас – традиционные духовно-нравственные ценности [1, с. 533]), агентами передачи которых являются учебные заведения.

Этатистская центрированность современной официальной российской аксиосферы, проводником которой является система формального образования, накладывает свои особенности на эту аксиосферу, среди которых, вслед за отечественными исследователями, выделим следующие.

Так, в современной российской действительности, «трактовка ценностей в официальном дискурсе акцентирована на идеальной составляющей, то есть на том, что определяется в содержании ценностей через благо и идеал, а оценочная [реальная] перспектива как бы нивелируется» [2, с. 91]. Акцент на идеальной составляющей предрасполагает к поиску неких «вечных», вневременных и неизменных ценностей (в то время как акцент на реальной составляющей заставляет видеть культурно-историческую обусловленность и контекстуальность ценностей). В первом случае есть риск впасть в ценностный абсолютизм, во втором – в культурный релятивизм, открыть дорогу ценностному хаосу.

Абсолютизация ценностей, доходящая до их сакрализации, может обернуться нетерпимостью, изоляцией, ксенофобией. Следует считаться с тем, что общество в России – крайне неоднородное, страна – многонациональная и многоконфессиональная.

Как справедливо восклицает В.Н. Клепиков, «стоит ли изначально лишать юного человека, выбрав за него уже в начальной школе ту или иную «мировоззренческую платформу», свободы выбора, противоборства различных взглядов и романтики духовно-нравственных поисков?» [8, с. 7]. Согласно Л.Л. Любимову, без компетенции выбора, такое воспитание чревато либо филистерством, манихейством, привычкой следовать по пути наименьшего сопротивления, либо (особенно у свободолюбивых детей) инверсией, отторжением, как реакцией на ограничение их свободы. Манихейство – это, в данном случае, источник разнообразных фобий, прежде всего, ксенофобии, нетерпимости к иному мнению, к иной культуре, расе, этносу [11].

М.С. Яницкий с соавторами подчеркивают роль гуманитарного образования, подразумевающего «знакомство с разными точками зрения и ценностными системами» [18, с. 61], а значит, преодоление абсолютистского понимания ценностей как всеобщего универсального и незыблемого императива.

Впрочем, и другая крайность вызывает законное опасение. Учебные заведения должны уметь балансировать, т.к. «слишком далеко наклоняться в любом направлении рискованно: навязывание искусственного единобразия ценностей пагубно оказывается на способности людей признавать разные точки зрения; а чрезмерное внимание к разнообразию может привести к культурному релятивизму, который ставит под сомнение законность любых основных ценностей» [24, с. 63].

Вторая особенность – это характерная для современного российского образования все усиливающаяся тенденция «на фиксацию и накопление значительного объема знаний и чувственного отношения к достижениям прошлого, к усвоению и поддержанию традиций, на интериоризацию приоритетов и жизненных устремлений предшествующих поколений» [2, с. 97]. Вопреки естественной для детей и молодежи открытости к будущему, нацеленности на перспективу, аксиосфера подрастающего поколения формируется ретроспективной. Тем самым аксиосфера приобретает черты «музейности», «антiquарности»; предстает как нечто застывшее, монументальное, неизменяемое, достойное только охраны, почтения и благоговения, но не способствующее инновациям и творчеству.

Молодежь не может сводиться к «кадровому резерву» для общества, а образование – к пополнению этого резерва. От будущего, на образ которого пытаются ориентировать молодежь, ожидают повторения про-

шлого. Такая ностальгическая тоска по прошлому (а, вернее, его фантазийному образу) выдает подспудное недовольство настоящим и боязнь перед непредсказуемостью будущего.

### **Выводы**

В данной статье предпринята попытка рассмотрения соотношения интересов личности, общества и государства в формировании аксиосферы подрастающего поколения через призму двух взглядов на взаимоотношение между антропоцентрической и социоцентрической моделями образования – гармонизирующими и антагонистическим. Выявляем, что в российских реалиях противоречие между данными моделями решают тем, что отдают приоритет второй модели (притом, интерпретируемой в этатистском духе), что неудивительно, учитывая, что главная цель образования – это научить человека жить в том мире, в котором ему предстоит жить.

В качестве рекомендации по сглаживанию возможных последствий этатистски-ориентированного характера аксиосферы, продвигаемой через образовательную политику, предлагаем больший учет реалистической составляющей ценности, что позволит отойти от абсолютизации и гипертрофии ценностей, от жесткого бинарного подхода к ним, а также внести образ будущего (притом не сводимого к простому повторению мифологизированного прошлого) в аксиосферу.

Впрочем, стоит учитывать, что система формального образования не является единственным и самым авторитетным агентом влияния на подрастающее поколение. А, значит, процесс аксиогенезиса и фактическая аксиосфера молодого поколения более разнообразны и сложны, чем в официальном образовательном дискурсе.

### **Список источников**

1. Амосова Т.В. Ценностная основа воспитания в контексте компетентностного подхода: коллектив или команда? // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3 (64). С. 532 – 536.
2. Болотникова Е.Н. Метаморфозы ценностей в современной системе образования и воспитания // Философия и общество. 2024. № 1. С. 86 – 103.
3. Гильязова О.С., Замощанская А.Н. Проблема формирования аксиосферы подрастающего поколения: расхождение декларируемых ценностных ориентаций и фактического поведения индивида // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2024. Т. 15. № 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/09SCSK424.pdf>.
4. Грант С. «Воспитание делает всё»: воспитание и образование от Петра I до Александра I: точка зрения американского исследователя // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 99 – 109.
5. Гулеватая А.Н., Дыдров А.А., Невелева В.С. Образ человека в проективно-реформистских и экзистенциально-антропологических дискурсах о современном образовании // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2024. Т. 48. № 3. С. 61 – 77.
6. Дроботенко Ю.Б. Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 17 – 25.
7. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое просвещение: соч. в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 29 – 37.
8. Клепиков В.Н. «Три кита» современного воспитания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 3 – 7.
9. Кочетков М.В. Теоретико-методологические основания тринитарно-синергетического моделирования образовательных явлений на примере проблематики профессионального становления преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. 2024. № 2-1. С. 11 – 33.
10. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. 616 с.
11. Любимов Л.Л. Российская школа: воспитание гражданственности // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 278 – 300.
12. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. 2022. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e...> (дата обращения: 07.02.2025).
13. Радаев В.В. Миллениалы: Как меняется российское общество. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2019. 224 с.
14. Селезнева А.В. Российская молодежь: политико-психологический портрет на фоне эпохи. М.: Аквилон, 2022. 288 с.
15. Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д. Эмансирующий потенциал образования: критическая традиция в философии образования // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 192 – 202.

16. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025). URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 07.04.2025).
17. Щелкунов М.Д. Вузовская философия: требуется перезагрузка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 99 – 107.
18. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б., Неяскина Ю.Ю., Кадыров Р.В., Капустина Т.В. Система ценностных ориентаций "поколения Z": социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46 – 67.
19. Adorno T.W., Becker H. Education for maturity and responsibility // History of the human sciences. 1999. Vol. 12 (3). P. 21 – 34.
20. Biesta G. Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education. 2017. Vol. 15 (1). P. 52 – 73.
21. Klafki W., Brockmann J.-L. Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932-1937. Weinheim: Beltz, 2002. 416 s.
22. Kovalainen H.A. Bildung Versus Assessment / ed. P. Smeyers // International Handbook of Philosophy of Education. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 2018. P. 889 – 903.
23. Leite I. Desafíos del siglo xxi para la educación popular: nuevos fundamentos para nuevas prácticas // Revista Tempos e Espaços em Educação. 2020. Vol. 13. No. 32.
24. Schleicher A. Educating Learners for Their Future, Not Our Past // ECNU Review of Education. 2018. Vol. 1. No. 1. P. 58 – 75.

### References

1. Amosova T.V. The value basis of education in the context of the competence-based approach: a collective or a team? Business. Education. Law. 2023. No. 3 (64). P. 532 – 536.
2. Bolotnikova E.N. Metamorphoses of values in the modern system of education and upbringing. Philosophy and Society. 2024. No. 1. P. 86 – 103.
3. Gilyazova O.S., Zamoshanskaya A.N. The problem of forming the axiosphere of the younger generation: the discrepancy between the declared value orientations and the actual behavior of the individual. The world of science. Sociology, philology, cultural studies. 2024. Vol. 15. No. 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/09SCSK424.pdf>.
4. Grant S. "Education does everything": education and upbringing from Peter I to Alexander I: the point of view of an American researcher. Historical and pedagogical journal. 2014. No. 1. P. 99 – 109.
5. Gulevataya A.N., Dydrov A.A., Neveleva V.S. The image of man in projective-reformist and existential-anthropological discourses on modern education. Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy. 2024. Vol. 48. No. 3. P. 61 – 77.
6. Drobotenko Yu.B. Modern problems of pedagogical axiology. Bulletin of Orenburg State University. 2023. No. 4 (240). P. 17 – 25.
7. Kant I. Answer to the question: What is education: works. in 8 volumes. Moscow: Choro, 1994. Vol. 8. P. 29 – 37.
8. Klepikov V.N. "Three whales" of modern education. Municipal education: innovations and experiment. 2012. No. 5. P. 3 – 7.
9. Kochetkov M.V. Theoretical and methodological foundations of trinitarian-synergetic modeling of educational phenomena on the example of the problems of professional development of a university teacher. Teacher XXI century. 2024. No. 2-1. P. 11 – 33.
10. Kuzminov Ya.I., Yudkevich M.M. Universities in Russia: how it works. Moscow: Publishing house of the Higher School of Economics, 2021. 616 p.
11. Lyubimov L.L. Russian school: education of citizenship. Education issues. 2013. No. 1. P. 278 – 300.
12. Model working program of education for general education organizations. 2022. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfak0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e...> (date of access: 07.02.2025).
13. Radaev V.V. Millennials: How Russian society is changing. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 224 p.
14. Selezneva A.V. Russian youth: a political and psychological portrait against the backdrop of the era. M.: Akvilon, 2022. 288 p.
15. Sokhranyaeva T.V., Zamotkin I.D. The Emancipating Potential of Education: A Critical Tradition in the Philosophy of Education. Voprosy filosofii. 2021. No. 1. P. 192 – 202.

16. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 28.02.2025) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on 01.04.2025). URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (date accessed: 07.04.2025).
17. Shchelkunov M.D. University Philosophy: A Reboot Is Required. Higher Education in Russia. 2021. Vol. 30. No. 10. P. 99 – 107.
18. Yanitsky M.S., Serry A.V., Braun O.A., Pelekh Yu.V., Maslova O.V., Sokolskaya M.V., Sanzhaeva R.D., Monsonova A.R., Dagbaeva S.B., Neyaskina Yu.Yu., Kadyrov R.V., Kapustina T.V. The system of value orientations of "generation Z": social, cultural and demographic determinants. Siberian Psychological Journal. 2019. No. 72. P. 46 – 67.
19. Adorno T.W., Becker H. Education for maturity and responsibility. History of the human sciences. 1999. Vol. 12 (3). P. 21 – 34.
20. Biesta G. Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education. 2017. Vol. 15 (1). P. 52 – 73.
21. Klafki W., Brockmann J.-L. Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932-1937. Weinheim: Beltz, 2002. 416 p.
22. Kovalainen H.A. Bildung Versus Assessment. Ed. P. Smeyers. International Handbook of Philosophy of Education. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, 2018. P. 889 – 903.
23. Leite I. Desafíos del siglo xxi para la educación popular: nuevos fundamentos para nuevas practices. Revista Tempos e Espaços em Educação. 2020. Vol. 13. No. 32.
24. Schleicher A. Educating Learners for Their Future, Not Our Past. ECNU Review of Education. 2018. Vol. 1. No. 1. P. 58 – 75.

#### **Информация об авторах**

Гилязова О.С., кандидат философских наук, Уральский федеральный университет, [olga\\_gilyazova@mail.ru](mailto:olga_gilyazova@mail.ru)

Замощанская А.Н., преподаватель, Уральский федеральный университет, [a.n.kolobaeva@urfu.ru](mailto:a.n.kolobaeva@urfu.ru)

© Гилязова О.С., Замощанская А.Н., 2025