



О МЕРЕ ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

И. А. Лескова¹

*¹Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Человеческая размерность образования как проблема актуальна не одно десятилетие, что имеет под собой объективные основания, в статье она рассматривается в контексте процессов, определяемых понятием антропологический переход. Цель исследования – поставить вопрос о мере человекообразности образования, показать обусловленность системы образования этой мерой.

Материалы и методы. В процессе научного поиска были использованы сравнительный и социокультурный методы, интерпретация, анализ, научная теоретизация.

Результаты исследования. Новизна исследования состоит в конкретизации меры человеческой размерности образования, в качестве которой рассматривается антропотип, дано определение этого понятия. На современном этапе развития общества актуальны два антропотипа: человек массовый и человек традиции, показана взаимообусловленность антропотипов и процессов антропологического перехода, это два разных пути развития общества (техногенный и посттехногенный) и соответствующие им стратегии развития образования. Рассматриваются параметры антропотипов: долгая связность исторического мышления и совместность мышления (человек традиции), фрагментарность мышления и конструктивно-проективное отношение к реальности и человеку (человек массовый). Выделено два методологических принципа человекообразности образования: единства универсального и уникального в человеке (мера человекообразности – человек традиции), персонализации (мера человекообразности – человек массовый).

Обсуждение и заключения. Показана обусловленность современной системы образования антропотипом человек массовый, реформирование образования осуществляется в русле техногенного пути развития общества. Посттехногенный путь развития востребует иной меры человеческой размерности образования – антропотип человек традиции.

Ключевые слова: человекообразность, содержание образования, антропотип, совместное мышление

Для цитирования: Лескова И. А. О мере человекообразности образования // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 2. С. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-2.

ON THE MEASURE OF HUMAN DIMENSIONALITY OF EDUCATION

I. A. Leskova¹

*¹St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions,
Saint-Petersburg, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The human dimension of education as a problem has been relevant for more than one decade, which has objective grounds, in the article it is considered in the context of processes defined by the concept of anthropological transition. The purpose of the study is to raise the question of the measure of human dimension of education and to show the conditioning of the education system by this measure.

Materials and methods. In the process of scientific research, comparative and socio-cultural methods, interpretation, analysis, scientific theorizing were used.

Results. The novelty of the study consists in specifying the measure of human dimension of education, which is considered as an anthropotype, a definition of this concept is given. At the current stage of development of society, two anthropotypes are relevant: a mass person and a person of tradition, the interdependence of anthropotypes and processes of anthropological transition is shown, these are two different paths of development of society (technogenic and post-technogenic) and the corresponding strategies for the development of education. The article examines the parameters of anthropotypes: long-term coherence of historical thinking and joint thinking (traditional man), fragmentary thinking and constructive-projective attitude to reality and man (mass man). Two methodological principles of human-dimensionality of education are identified: unity of the universal and unique in man (measure of human-dimensionality – traditional man), and personalization (measure of human-dimensionality – mass man).

Discussion and conclusions. The modern education system is shown to be conditioned by the mass man anthropotype; education reform is carried out in line with the technogenic path of society development. The post-technogenic path of development will require a different measure of human-dimensionality of education – the traditional man anthropotype.

Keywords: human proportionality, educational content, anthropotype, collaborative thinking

For citation: Leskova I. A. On the measure of human dimensionality of education // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13, no. 2. P. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-2-2.

Введение

Вопрос человеческой размерности образования в исследовательскую повестку дня вошёл в конце XX века как составляющая общей проблемы человеко-размерности культуры и науки, введённой в содержание отечественного философского мышления М. К. Петровым в начале 1980-х годов. Названная проблема оформилась в русле антропологического поворота в культуре XX века, что подразумевает обращённость культуры к каждому человеку, утверждение «идеи самооценности жизни, индивидуальности и свободы» [13, с. 5]. К началу XXI века антропологический поворот трансформировался в антропный кризис

(антропная катастрофа, коллапс). «Человек оказался перед угрозой самоуничтожения, т.е. в тисках танатальной тенденции» [9, с. 15]. Выход из кризиса востребует фундаментальных изменений на всех уровнях жизни общества, что осмысливается как антропологический переход.

Таким образом, происходящие уже более века глобальные и глубокие изменения в мире описываются понятийной схемой *антропологический поворот → антропный кризис ↔ антропологический переход*.

Понятием «антропологический переход» определяют общецивилизационный транзит (трансформации), меняющий «все сферы жизни человека и общества под действием синергичной интерференции сразу нескольких глобальных кризисных переходов-факторов: глобальный демографический переход, глобальный экологический кризис, переход в новый цифровой технологический и экономический уклад, глобальная цифровая сетевая информационная революция на базе искусственного интеллекта, завершение эпохи общества потребления» [4, с. 30]. Центральным звеном всех изменений является человек, изменения имеют онтологический характер, поскольку «в нём задевается корень, основа развития и проблематизируется сам человек» [18, с. 192]. Вторжение технотехники в природу человека открыло возможность её улучшения, возможность конструирования человека, поставив на повестку дня вопрос его трансформации в постчеловека, а человечества в постчеловечество, обозначив проблему «сохранения идентичности рода человеческого» [15, с. 16]. В этой связи общий смысл антропологического перехода состоит в необходимости экзистенциального выбора между человеком и *пост*человеком, определяя этим направление пути развития человечества.

В процессе, схематически обозначенном как «антропологический поворот → антропный кризис ↔ антропологический переход», менялось и содержание проблемы человекообразности образования, и сама постановка проблемы. В русле антропологического поворота человекообразность мыслится с позиции этического гуманистического видения, в контексте антропологического перехода встал вопрос *меры* человеческой размерности образования – размерность человеку или постчеловеку? Две меры – две разные стратегии развития образования, два принципиально разных способа понимания его человекообразности и релевантные им системы образования. Этим обусловлена *актуальность* обращения к теме исследования, *цель* которого – поставить вопрос о мере человекообразности образования и показать обусловленность системы образования этой мерой.

Объект исследования: образование как социосистемный процесс.

Предмет исследования: человеческая размерность образования.

Задачи исследования: 1) содержательно раскрыть понятие антропотип; 2) показать обусловленность антропотипом способа понимания человекообразности образования.

С. И. Гессен, рассматривая педагогику как прикладную философию, различие между ними объяснял просто: философия отвечает на вопрос *что*, педагогика на вопрос *как*. Изложение результатов исследования и их обсуждение выстроены в этой логике. Раздел «Результаты исследования» – это ответ на вопрос *что*, т.е. философские аспекты проблемы человекообразности образования, раздел «Обсуждение» отвечает на вопрос *как*, т.е. как эти философские основания реализуются или могут быть реализованы в образовании.

Обзор литературы

Научные исследования по вопросу меры человекообразности образования на данный момент отсутствуют, потому обзор литературы нами будет сделан не по персоналиям, а в логике схемы «антропологический поворот → антропный кризис ↔ антропологический переход». С этого ракурса весь массив научных исследований по проблеме человекообразности образования находится в пределах первого компонента этой схемы, поскольку опирается на ценностно-смысловые основания антропологического поворота. Поясним.

М. К. Петров, вводя в 1980 году определение понятия «чело́векообразность», трактовал её как «неустранимую характеристику социальных реалий, которая выступает на правах условия осуществимости любой коллективной деятельности» [21, с. 10]. Одновременно с ним к разработке этой идеи обратился М. К. Мамардашвили, трактуя человекообразность как «разрешающие возможности человеческого материала» [17], констатируя, что человеческая мера является исторически меняющейся. Тем самым был предложен совершенно новый ракурс осмысления культуры и науки как «мерно устроенной вещи», говоря словами Аристотеля. В содержании понятия «чело́векообразность» М. К. Петровым и М. К. Мамардашвили выделено два объясняющих фактора: 1) неустранимые характеристики и 2) мера как корень, несущий в себе основное лексическое значение слова человекообразность. Общепринятым в науке объясняющим фактором человекообразности стал один из них – неустранимые характеристики, идея человекообразности стала разрабатываться с позиции аксиологии и этики, функцию меры взяли на себя ценности и нормы нравственности.

Педагогические аспекты идеи человекообразности предметом исследовательского внимания стали в 1990-е годы и рассматривались с общепринятой на тот момент в науке позиции аксиологии и этики, которая коррелировала с процессом гуманистической трансформации образования, он был начат на рубеже 1950-1960-х годов масштабной реформой советского образования. Соответственно существующий на сегодняшний день массив научно-педагогических исследований по проблеме человекообразности образования опирается на ценностно-смысловые основания его гуманизации и входит составной частью в большой пласт научно-педагогических исследований, посвящённых этой теме, встав в один ряд с проблемами индивидуализации обучения, личностной ориентированности и т.п.

Л. А. Степашко одна из первых обратилась к исследованию проблемы человекообразности образования и во многом предопределила её понимание. В качестве примера приведём некоторые положения её концепции философии образования. Она мыслит его как ««образовывание» человеческого в человеке» [25, с. 5], его «человекообразующую» функцию определяет как приоритетную, образовательный (педагогический) процесс рассматривает как гуманитарную реальность, несущую в себе интенции «человекообразности», являющейся «имманентной характеристикой» его гуманистической природы [25, с. 7]. Полагает, что система образования призвана формировать и развивать духовное ядро личности, особо значимым средством в этом процессе Л. А. Степашко, вслед за К. Д. Ушинским, называет родной язык, аккумулирующий систему ценностей и духовную жизнь народа.

Процесс гуманизации образования и позиция аксиологии и этики, с которой принято осмысливать его человекообразность, своей основой имеют представление о человеке как высшей ценности. Однако в условиях антропного кризиса и антропологического перехода

оно поставлено под сомнение трансформацией гуманизма в постгуманизм и трансгуманизм. Представление о человеке как высшей ценности постгуманизм оценивает как видовой шовинизм, в частности «термин (speciesism), означающий дискриминацию человеком остальных животных, был введен в 70-гг. XX века Р. Райдером» [12, с. 49]. В Кембриджской Декларации о Сознании (2012) постулируется, что разные виды живого имеют разные степени развития, сознания и способности переживания, но этика вида *Homo sapiens* не учитывает их гетерогенность [12, с. 31], соответственно позиционировать человека высшей ценностью сродни видовому шовинизму. Выражения «человек и другие животные», «человеческие и нечеловеческие животные» является нормой в западной науке [12, с. 31]. Трансгуманизм сделал следующий шаг, вторжением технауки в природу человека он поставил на повестку дня вопрос «о сохранении идентичности рода человеческого» [15, с. 16].

Таким образом, человекообразность, понимаемая как неустраняемая характеристика, в контексте (транс)постгуманизма получает иной смысл. Например, огромный пласт художественных произведений, включая классическую русскую литературу, исходно опираются на представление о человеке как высшей ценности. Логичен вопрос: если трактовать человекообразность как неустраняемую характеристику образовательного процесса с позиций постгуманизма, не приведёт ли это к исключению такого рода произведений из содержания образования? Если это состоится, какой тогда будет гуманитарная реальность и интенции «човекообразности» образовательного (педагогического) процесса, которые она несёт? Для ответа на эти и подобные вопросы нужен новый ракурс осмысления человеческой размерности образования, учитывающий перспективу возникновения нового человечества, таким ракурсом является *мера* человеческой размерности образования.

Результаты исследования

Антропотип как мера человекообразности образования

Перспектива возникновения нового человечества сама по себе не является новой, но ранее она существовала на уровне утопии или фантастических предположений, а в последние десятилетия наполнилась реальным содержанием, наглядно подтвердив мысль М. К. Мамардашвили об исторически меняющейся мере человекообразности. Изменение меры он рассматривал через призму «разрешающих возможностей человеческого материала», меняющихся в процессе культурно-исторического развития общества, т.е. через обновление антропотипичности. *Антропотип как совокупность «разрешающих возможностей человеческого материала» выступает мерой человекообразности образования.*

В ракурсе антропотипичности факт актуализации в 1990-е годы проблемы человекообразности свидетельствовал о необходимости выстроить систему образования на иных «разрешающих возможностях человеческого материала», что было обусловлено переходом общества с экстенсивного на интенсивный путь развития, поскольку вместо природных ресурсов системообразующими стали нематериальные факторы производства – информация и знания. Они порожаемы конкретным индивидом, это творческий процесс, качество и результат которого находятся в прямой зависимости от индивидуальности и самобытности внутреннего мира человека, что наделяет их ресурсной значимостью. В образовании это выразило себя процессом его гуманизации, ориентации на личность, получив нормативное закрепление. Например, в основе ФГОС основного общего

образования «лежат представления об уникальности личности и индивидуальных возможностях каждого обучающегося и ученического сообщества в целом» [22], ФГОС высшего образования делает акцент на формировании компетенций, а они включают в себя личностные качества. В этой связи логично рассматривать вопрос меры человекоразмерности образования через призму личности как его основного целевого ориентира и обратиться к актуальным на современном этапе развития общества антропотипам: человек массовый и человек традиции.

Личность – это «человек, действующий *самостоятельно* (не по традиции, не как социальный индивид), *пытающийся выстраивать свою жизнь*, для этого человек выходит на особые практики, в которых объектом преобразований и трансформаций является он сам» [23, с.15]. В этом определении В. М. Розин объясняет цель и смысл антропопрактики, но одновременно, по сути, раскрывает содержание целевого ориентира человекоразмерного образования. Однако в таком определении личности, равно как и в иных существующих определениях этого понятия, не учитывается антропотипичность, т.е. «разрешающие возможности человеческого материала». Ими определены пределы, в которых раскрываются и формируются индивидуальные особенности человека, его внутренний мир, личностные качества, а значит, разрешающими возможностями предзаданы пределы самостоятельности, о которой идёт речь. Иными словами, в силу антропотипической обусловленности личность человека традиции и личность массового человека будут существенно и сущностно различаться.

Для примера обратимся ещё раз к вышеприведённой цитате: «личность – человек, действующий *самостоятельно*». В формате психолингвистики самостоятельность имеет двойную семантику: сам стою, поскольку в словообразовательном составе два слова «сам» и «стоять», на языке А. С. Пушкина это *самостоянье* («Самостоянье человека, залог величия его» – строка из стихотворения «Два чувства дивно близки нам»). В способности к самостоянию проявляет себя личностное начало человека, но одновременно возникает вопрос о почве, на которой сам стою. Что является основанием, почвой *самостоянья* личности? Без твёрдой почвы под ногами в прямом и переносном смысле *самостоянье* невозможно, именно основание=почва определяет «разрешающие возможности человеческого материала». Какова почва *самостоянья* личности человека традиции и человека массы?

Антропотип человек традиции

Данный антропотип формируется причастностью человека традициям больших человеческих общностей (этнических, религиозных и т.п.). Традиция есть «присутствие в человеческом опыте реальности, которая передаётся из поколения в поколение, извечно возобновляется в человеческом бытии ... она есть то, что даётся человеку *прежде* всего, но опознаётся им *после* всего пережитого и понятого» (В. В. Малявин) [11, с. 7]. Получается, человек традиции имеет в своём опыте ту же реальность, что и предшествующие ему поколения и последующие за ним при условии сохранения традиции, тем самым поток поколений соединяет вневременная, надындивидуальная связь, создавая их психологическое единство. Присутствие такой реальности в человеческом опыте и есть ***внутренняя почва*** *самостоянья* личности человека традиции, основа его идентификации (этнической, культурной), основа интеграции общества, сплочённости и духовной близости людей. Надвременной, надындивидуальный характер связи поколений свидетельствует её универсальность, потому внутренняя почва есть то универсальное начало, на котором раскрывается неповторимость, уникальность индивидуальности и личности человека.

Об этом писал и М. М. Бахтин: индивидуальность обретается через «отнесение в единый и единственный контекст бытия-события» [2, с. 115], здесь единый подразумевает универсальное, а единственный – уникальное.

Таким образом, если мерой человекообразности образования является человек традиции, то *способом понимания и методологическим принципом человекообразности образования выступает единство универсального и уникального в человеке.*

«Разрешающие возможности человеческого материала» данного антропотипа определены его **параметрами**, из которых назовём два:

- Долгая связность исторического мышления

Миропонимание человеческих общностей (племя, народ, нация и пр.) содержит большие смыслы, они универсальны, выявляют пределы всего известного и понятного, но одновременно отражают ментальность и психические особенности общности, они существуют над временем, но присутствуют в каждой эпохе, раскрываясь каждому поколению иной смысловой гранью и сохраняя самотождественность, что обеспечивает связность поколений. Традиция, транслируя реальность больших смыслов и сохраняя их самотождественность, одновременно связана с жизнью, потому не является величиной законченной, она «не стереотипна, не шаблонизирована, а канонична и продуктивна, способна к саморазвитию» [8, с. 9].

Картина мира человека традиции существует в единстве объективно-реальной картины мира с языковой и фольклорной картинами мира, несущими в своём содержании большие смыслы, потому она целостно схватывает весь диапазон существования народа в его включённости в общечеловеческую историю. Человек традиции осознаёт себя в общем потоке времени, в котором есть место как мифоисторическому (начальному, сакральному), так и историческому (профанному). Возникает долгая связность исторического мышления как его качественная характеристика, проявляющая себя не целенаправленным размышлением о каких-либо событиях исторического прошлого, а как **неизменно активное свойство актуального контекста**, влияющее на внутренние предпочтения, оценки, ориентацию в событии и событийной канве жизни, поведение. Подобно тому как контекст переживается, но не всегда рефлексирован, так же и долгая связность исторического мышления тоже проявляет себя как не всегда рефлексированное переживание.

- Совместность мышления

Общность картин мира (языковой, фольклорной, объективно-реальной), общность ценностей, чувственно-смысловых форм бытия традиции порождает у людей переживание схожих психических состояний, т.е. социально-психологические состояния или коллективные психические процессы, активизируя механизм партиципации (культурно-психологическое явление, связанное с ощущением сопричастности, соучастия). Поскольку схожие черты психических состояний порождаемы не территориальной близостью, а тем, что людей объединяет – традиция в многообразии форм её бытия, то для взаимодействия людям (партиципантам) необязательно находиться в одном месте. «Акт партиципации представляет собой ситуативное снятие субъект-объектного дуализма» [20, с. 224], т.е. психика переходит в **не-дуальное состояние**, проявляющее себя ощущением нераздельности с миром, с человеческой общностью, ощущением причастности, единения. Для человека традиции такое состояние психики не ситуативно, а нормативно в силу долгой связности его исторического мышления, являющего себя как активное свойство актуального контекста. Этим возникает *совместность мышления* – «символьно-образное деятельное переживание»,

«разумеющее чувство», чувствующее символическое мышление [5, с. 130], совместное мышление не является рационально-логическим, оно именно чувствующее, это «разумеющее чувство» [5, с. 130].

Существует множество примеров совместного мышления. «Народная художественная культура характеризуется коллективным характером творческого процесса, причем коллективность следует рассматривать как диалектическое единство массового и личного (индивидуального) начал на всех этапах этого процесса» [8, с. 9]. Такой творческий процесс – пример совместного мышления. Пример из советской истории. В дни блокады Ленинграда многие сотрудники Всесоюзного института растениеводства ушли из жизни по причине дистрофии, голода. Имея доступ к десяткам тонн зерна и картофеля, они не взяли для себя и грамма ценнейшей коллекции, понимая её высочайшую значимость для восстановления народного хозяйства в послевоенное время. Этот пример высокой нравственности есть проявление совместного мышления, когда ощущение причастности народу побуждает человека к действию ему во благо, для него общее благо существует нераздельно с личным благом, а в критических ситуациях может быть поставлено и выше личного.

Любое общество, живущее в традиции, имея долгую связность исторического мышления, способно к совместности мышления. *Совместное мышление – необходимое условие эволюции человека и общества*, поскольку необходимым условием эволюции человека является объединение с другими людьми, что подтверждает вся история человечества.

Таким образом, «разрешающими возможностями человеческого материала» антропотипа человек традиции выступает способность к коллективному сознанию, коллективному творчеству, что не исключает индивидуального творчества.

«Учить надо не только мыслям, но и мыслить – и не просто постоянно учиться мыслить, но и учиться мыслить совместно, коллективно ... назрела потребность обучения совместному мышлению» [5, с. 132]. **Вывод:** мерой человекомерности образования должен стать человек традиции, следовательно, в системной организации содержания образования и процесса его усвоения должны быть заложены условия активности механизма партиципации, что определит в качестве системных свойств образования долгую связность исторического мышления и совместность мышления.

Антропотип человек массовый

«Традиция теряет силу, если обрывается её связь с жизнью, но и жизнь теряет силу, если теряет опору в традиции» [6, с. 145].

В XVIII веке, в культуре модерна утвердилось противопоставление науки и религии, разума и традиции, традиции и современности, коллективного и индивидуального, в сознании общества стала укореняться идея самоценности индивидуальности человека, ценность «свободного знания и творческой умственной культуры» (понятия Н. А. Бердяева). Свобода, в отличие от воли, не существует сама по себе, а только как свобода от чего-то, т.е. она обусловлена (свободен при условии, что ...). В данном случае знание и умственная культура свободны от традиционности, т.е. существуют обособлено от неё. Обособление от форм бытия традиции (обрядов и пр.) есть отчуждение от той реальности, которую они транслируют, и больших смыслов в её содержании. Это разрушает психологическое единство поколений, вневременную, надындивидуальную связь между ними и приводит к утрате человеком внутренней почвы – универсального основания, на котором возможно раскрыть то уникальное и неповторимое, что есть в его индивидуальности. В культуре

модерна сформировался новый антропотип без долгой связности исторического мышления, неспособный к совместности мышления, это *внутренне беспочвенный, духовно несамостоятельный* человек – «свободный атом». Таков антропотип человек массовый.

Атомизации содействовала сама организация и управление жизнью общества, в культуре модерна их основой стали экономические принципы вместо духовной связности. Это техническая организация жизни, она построена «на массовом и анонимном производстве ... уничтожает всякую индивидуальность и оригинальность даже во внутренней эмоциональной жизни, не говоря уж о внешней её стороне» (Н. А. Бердяев) [3], что привело к возникновению феномена массовой культуры и антропотипа человек массовый.

Если мерой человекообразности образования является человек массовый, то *способом понимания и методологическим принципом человекообразности образования выступает персонализация.*

Нет ли здесь противоречия: человек массовый, но одновременно утверждается самоценность индивидуальности человека, ценность творческой умственной культуры? Объективный факт: культура модерна отмечена высокими индивидуальными достижениями во всех сферах жизни общества (художественной, научной, технической и пр.), что утверждало самоценность индивидуальности человека. Однако создатели высокой культуры есть люди традиции – либо религиозной, либо философской и т.п., следовательно, включены в пространство больших смыслов, это даёт внутреннюю почву, а значит, духовную *самостоятельность*, раскрывая уникальность их внутреннего мира и дарование. Но они составляют небольшую часть общества, подавляющее большинство не имеют включённости в какую-либо форму традиции, несущую большие смыслы, следовательно, основание духовной *самостоятельности* отсутствует.

Параметры антропотипа человек массовый:

- Фрагментарность мышления

Внутренне беспочвенный человек исключён из механизма родовой трансляции, из механизмов национальной и культурной трансляции, замкнут в пределах индивидуального бытия, в пространстве индивидуально значимых смыслов и ценностей, потому мыслит фрагментарно, оперирует фрагментами жизни, а не живыми смыслами (живые смыслы не фрагментарны, ибо нераздельны с надвременной целостностью).

- Конструктивно-проективное отношение к реальности и человеку

В культуре модерна, сформированной на научных основаниях, бытие свелось к материальности, вещности – к тому, что рационально познаваемо, потому основой отношений «человек-бытие», «человек-человек» стал разум, он есть почва самостоятельной личности человека массового. Разум «выключает» чувственность, т.е. то, что «непосредственно вплетено во взаимодействие человека с окружающим миром» [24], исходным становится отношение мысли к её объекту, т.е. теоретическое отношение к действительности, теоретический режим восприятия, что есть опосредованная связь человека с миром, у человека традиции эта связь непосредственная. Опосредованность активизирует психологический *механизм отчуждения*, формируя обезличенный, неценностный взгляд на мир, конструктивно-проективное отношение к нему и адекватный способ взаимодействия: мир воспроизводится в понятии и мышлении, проектируется образец преобразования материала действительности, логика извлекается не из материала, а предпосылается ему. Французский философ, синолог Ф. Жюльен такой способ определяет метафорой «взгляд, устремлённый к образцу».

Массовый человек создаёт короткоживущую культуру, которая не образует традиции. В силу внутренней беспочвенности у него «лоскутная» система ценностей, «лоскутная» (транскультурная, хайфенизированная) идентичность, фрагментарная картина мира и т.п. «Разрешающие возможности человеческого материала» антропотипа человек массовый ограничены индивидуализмом, обезличенным, не ценностным отношением к миру, неспособностью к коллективному творчеству, коллективность существует на уровне совместных действий под задачу.

Индивидуальность в логике двух антропотипов

Индивидуальность обычно рассматривается как неповторимое пересечение индивидуальных особенностей. Но возникает вопрос: индивидуальность – это а) несводимая к своим особенностям целостность, существующая *до* их разворачивания, или это б) целостность, возникающая в процессе формирования своих особенностей?

Если она существует *до* разворачивания своих особенностей, то целостность человека неразложима на совокупность индивидуальных особенностей, потому материалом преобразования быть не может, неповторимость такой индивидуальности может раскрыться и развиваться только в контексте универсального, т.е. при наличии внутренней почвы, духовной *самостоятельности*, это индивидуальность человека традиции.

Если же целостность возникает в процессе формирования, то тем самым путём аналитического упрощения индивидуальность может быть замещена представлением о ней, её информационной копией, корректируя которую можно спроектировать образец как совокупность индивидуальных особенностей, необходимых для решения тех или иных задач. Это конструктивно-проективное отношение к человеку как материалу преобразования. В логике этого отношения возможно выделить только те индивидуальные особенности, которые поддаются типологизации, что раскрывает индивидуальность человека только на уровне персонализации. Такова индивидуальность антропотипа человек массовый. Меняются потребностные запросы общества → меняются цели и задачи образования → меняются единицы в составе совокупности индивидуальных особенностей, необходимых для их решения → обновляется содержание образования и способы его усвоения.

Параметры антропотипов

<i>Антропотип человек традиции</i>	<i>Антропотип человек массовый</i>
внутренняя почва	внутренняя беспочвенность
духовная <i>самостоятельность</i>	духовная <i>несамостоятельность</i>
неразложимая целостность человека	материал преобразования
долгая связность исторического мышления,	фрагментарность мышления,
совместность мышления	конструктивно-проективное мышление
непосредственная связь «человек-бытие»,	и отношение к человеку и реальности
«человек-человек»	опосредованная связь «человек-бытие»,
	«человек-человек»
«разрешающие возможности человеческого	«разрешающие возможности человеческого
материала» определяет механизм	материала» определяет механизм
партиципации и <i>не</i> -дуальное состояние	отчуждения и дуальное состояние психики
психики	
единство универсального и уникального	персонализация как способ понимания
в человеке как способ понимания	человекоразмерности образования
человекоразмерности образования	

Обсуждение и заключения

Мерой человеческой размерности современного образования является антропотип человек массовый. Значит: а) индивидуальность и личность мыслятся как набор типических признаков (по схеме: аналитическое упрощение → информационная копия → образец под задачу); б) человеческие ресурсы, которые производит система образования, способны к взаимодействию с миром в стратегии «взгляда, устремлённого к образцу», образование есть проекция этого способа. Покажем это на примере.

Современному образованию в любом его статусе и конфигурации свойственны:

1. *Фундаментальная разделённость*: структурная организованность образования, транслируемые опыт и знания даны в фундаментальных разделённостях: индивидуальное – всеобщее, субъективное – объективное, теория – практика и пр., тем самым в систему исходно заложен психологический механизм отчуждения.

2. *Суммативность*: содержание образования как система возникает путём простого суммирования автономных элементов (суммативная система). Его объём организован на основе принципа предметного распределения знания: это сумма предметных областей, каждая из которых тоже есть сумма сведений. Содержание образования имеет закрытую конструкцию (чёткая выделенность) и кумулятивное построение как суммативное приращение знаний от простого к сложному с увеличением степени их общности. Механизм отчуждения и суммативность определяют специфику технологических основ процесса обучения.

Результирующий эффект: суммативная россыпь сведений о мире, получаемых учеником, упрощает его восприятие сложности мира, но фрагментаризирует представление о нём, как следствие, фрагментарность мышления и картины мира, рационально-логическая связность элементов которой варьируется под задачи, возникающие в контексте историко-культурных преобразований. Суммативность в единстве с механизмом отчуждения формирует неценностное, обезличенное отношение учащегося и к миру, и к обучению: мир как материал преобразования, обучение как возможность изучить особенности этого материала, освоить существующие способы и опыт его преобразования (индивидуализация обучения, его личностная ориентированность, субъект-субъектный подход и т.п. направлены на преодоление названного отношения, но не устраняют его источник). Данный результирующий эффект свидетельствует также об отношении к учащимся (школьник, студент) как материалу преобразования, который «форматируется» в логике значимых для образования запросов общества.

К началу XXI века конструктивно-проективное отношение трансформировалось в инженерное отношение к человеку и реальности, в которой он живёт. В схематическом выражении оно состоит в следующем: а) разработать доктрину, б) выстроить организационные и институциональные структуры её реализации, в) «выработать и распространить схемы интерпретации, задающие смысл и место ... нового локального мира» [14]. Прагматизация как общая направленность современного образования, принцип его практикоориентированности есть выражение инженерного отношения к человеку и миру. Образование ориентируется на те сферы жизни общества и направления его развития, что актуальны под влиянием запросов экономики, обучение трансформируется в «большой механизм подстройки социума под быстро меняющуюся среду VUCA-мира» (VUCA-мир –

современная бизнес-среда) [19, с. 14]. Знание как базовая единица образования утратило свою самооценочность, ценность знания теперь определяет его практическая применимость.

Прагматизация знания – основа компетентностного подхода, он смещает акцент с воспроизведения знаний на их практическое применение, но учитывает аксиологическую составляющую деятельности, что позволяет формировать личностно-профессиональные качества – компетенции. В ракурсе человекообразности компетенции есть типологически значимые фрагменты целостности человека, включённого в систему какой-либо деятельности. Они получены путём аналитического упрощения. Значит человек мыслится как суммативная целостность (совокупность компетенций), к которой применим метод комбинирования: группировать компетенции по видам (жёсткие, мягкие, профессиональные, универсальные и пр.), составлять из них наборы, проектировать микростепени или микроквалификации, программы микроквалификаций и т.п. адекватно меняющейся среде и потребностям VUCA-мира. Это позволяет решать вопросы кастомизации образования: проектировать инфраструктуру непрерывного образования, индивидуальные образовательные траектории (ИОТ).

Прагматизация превращает образование в «конвейерное производство» с потенциалом оптимизации в логике VUCA-мира. На вопрос кого оно производит, ответим цитатой: «кто нужен сегодня новому миру? Это “универсалы”. Универсалы способны адаптироваться к изменяющейся среде, могут учиться, могут расти. Это такие люди, которые сегодня способны применять свои глубокие знания, быстро решать нестандартные задачи, прогрессивно перестраиваться под меняющуюся ситуационную конъюнктуру (вчера – ты историк и археолог, сегодня уже специалист в области применения инженерно-геологических технологий в поисковых операциях, завтра ...) [19, с. 20].

Перестраиваться под влиянием ситуационной конъюнктуры – значит быть в позиции объекта глубинного воздействия (сознание, психофизиология, идентичность) со структурой потребностей, предзаданных спросом, что есть вменённые потребности (привнесённые извне на определённый срок). Такое прогрессивное перестраивание подразумевает также смену модели восприятия мира и себя, образа жизни, т.е. «лоскутная» идентичность и система ценностей = антропотип человек массовый.

«Универсал» должен владеть глубокими знаниями, потому на повестке дня современного образования стоит вопрос его фундаментализации, а также духовно-нравственного и интеллектуального совершенствования человека. Фундаментализация подразумевает наличие обобщённых научных знаний (метатеоретических) в содержании образования. Такое знание наряду с онтологическим и гносеологическим имеет также аксиологический слой, касаясь ценностной сферы сознания. Ценности – «синтетический феномен, включающий значимость, смысл, переживание» [1, с. 17], потому фундаментализация образования содействует духовно-нравственному и интеллектуальному совершенствованию человека. Однако ценностный мир общества с экономической детерминацией развития (современное общество, доминирует антропотип человек массовый) и ценностный мир общества с внеэкономической детерминацией развития (общество традиции, доминирует антропотип человек традиции) сущностно различны, потому совершенствование, о котором идёт речь, и его результат также содержательно различны.

Во второй половине XX века общество столкнулось с социально-природными проблемами планетарного масштаба, оказалось, что системная сложность глобальных процессов превышает способность человека контролировать и регулировать их. По сей день решение данных проблем не найдено, потому что уровень их сложности превышает

разрешающие возможности антропотипа человек массовый, для их решения нужны разрешающие возможности человека традиции. Контролировать и регулировать глобальные процессы доступно коллективному сознанию и совместному мышлению, доминирующим в обществе должен быть антропотип человек традиции, основой организации и управления жизнью общества должны стать **внеэкономические** принципы. Это естественный **пост**техногенный путь решения глобальных проблем и развития общества. Есть и другой путь – техногенный, улучшение природы человека путём биотехнологий = постчеловек и постчеловечество. Мартин Рис, британский космолог и астрофизик, определяет его как оптимистичный: «трансформация природы в мир, в котором люди превращаются в электронные (и потенциально бессмертные) сущности, которые выходят за пределы наших ограничений и распространяют свое влияние далеко за пределы Земли» [цит. по: 10, с. 13]. Человек как электронная сущность – это человек? Каким должно быть образование этой электронной сущности?

Постчеловек есть шаг развития антропотипа человек массовый, равно как электронная сущность – шаг развития постчеловека: *человек массовый* → *постчеловек* → *электронная сущность*.

Мера человеческой размерности современного образования – антропотип человек массовый. Образование формирует его человеческие возможности в логике необходимости прогрессивного перестраивания под запросы VUCA-мира, однако постчеловек в этом будет ещё более эффективен, а возможности электронной сущности в этом отношении безграничны. Таков техногенный путь развития, современное общество активно его реализует.

Посттехногенная цивилизация (определение В. Е. Лепского) – естественный путь развития человека = человека традиции. Его сила и мощь – в способности к коллективному сознанию и совместности мышления, это естественный путь эволюции человека, что подтверждает вся история человечества от момента зарождения культуры как чисто человеческого способа существования. П. С. Гуревич, известный российский философ, пишет: «В основе всякого рассуждения о человеке лежит механизм идентичности. Самотождественность невозможно соткать из одних новаций, о чём писал в свое время П. Рикёр. Традиция как раз и хранит то, что мы называем “человеческое”. Однако если пренебречь прошлым, изначальным, то нет и предмета для разговора о грядущем. Нельзя в два прыжка перепрыгнуть через пропасть. Прав В. А. Кутырёв: традиция – фундамент всякой самотождественности» [7].

Мерой человеческой размерности образования должен стать антропотип человек традиции. Первый шаг в этом направлении – смена типа систем содержания образования: переход от суммативности к целостности системы, это возможно, если в качестве основы содержания образования выступит система больших смыслов как предпосылка его смысловой целостности. Тогда каждый информационный элемент содержания становится семантической единицей общего смыслового пространства, в процессе изучения он контекстуализируется и интегрируется в общую смысловую картину. В сознании ученика формируется масштабная целостная картина мира, охватывающая весь диапазон существования человеческого общества, и любая частность: локальное событие, явление, объект, единица научного знания – находит там своё место и смысл (о таком построении содержания образования мы писали в ряде своих работ, например [16]).

Список использованных источников

1. Баяева Л. В. Ценностные основания бытия // Вестник Оренбургского государственного университета. 2003. № 5. С. 15-19.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80-160.
3. Бердяев Н. А. Человек и машина: Проблема социологии и метафизики техники // Путь. Май 1933. № 38. С. 3-38. URL: <https://xpa-spb.ru/libr/Berdyayev-NA/chelovek-i-mashina-1933.html> (дата обращения: 10.01.2025).
4. Буданов В. Г., Аршинов В. И. Большой антропологический переход: методология сложностносетового мышления: монография. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2022. 129 с.
5. Герасимова И. А. Совместное мышление как искусство: опыт философско-синергетического исследования // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / сост. и отв. ред. В. А. Копчик. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 126-143.
6. Григорьева Т. П. Япония: путь сердца. М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2008. 388 с.
7. Гуревич П. С. Приключения человеческой протоплазмы (о философских работах В. А. Кутырёва) // Философская антропология. 2015. Т. 1, № 2. С. 4-19.
8. Гусев В. Е. Русская народная художественная культура (теоретические очерки). СПб.: СПИТМик, 1993. 114 с.
9. Денисов С. Ф. Библийские и философские стратегемы спасения: антропологические этюды: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. 216 с.
10. Кефели И. Ф. Асфатроника: на пути к теории глобальной безопасности: монография. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2020. 228 с.
11. Книга Прозрений / сост. В. В. Малявин. М.: Наталис, 1997. 448 с. (Серия «Восточные арабески»).
12. Кожевникова М. Постгуманизм. Возможна ли неантропоцентрическая антропология? // Технологии и телесность / отв. ред. С. В. Соколовский. М.: ИЭА РАН, 2018. С. 25-57.
13. Конев В. А. Антропологический поворот/разворот культуры – новый вариант проекта модерна // Международный журнал исследований культуры. 2014. № 2 (15). С. 5-11.
14. Копылов Г. Г. Социокультурные технологии и научно-техническая революция // Этюды по социальной инженерии. М., 2002. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/4958> (дата обращения: 10.01.2025).
15. Корсаков С. Н., Фролова М. И. Человек: индивидуальное и глобальное. К 90-летию со дня рождения И. Т. Фролова // Человек. 2019. № 5. С. 6-19.
16. Лескова И. А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 3 (36). DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-10.
17. Мамардашвили М. К. Наука и культура // Гуманитарный портал: сайт. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5580> (дата обращения 23.12.2024).
18. Новые идентичности человека. Анализ и прогноз антропологических трендов. Антропологический форсайт. Аналитический доклад / под ред. С. А. Смирнова. Новосибирск: НГУЭУ, 2013. 225 с.

19. Обухова Н. И. VUCA-мир и образовательная среда // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2021. № 3 (11). С. 11-22. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (дата обращения: 10.01.2025).
20. Пелипенко А. А. Искусство XX в. в контексте эволюции мифологического сознания // Миф и художественное сознание XX века / [отв. ред. Н.А. Хренов]. М., 2011. С. 221-252.
21. Петров М. К. Социально-культурные основания развития современной науки. М.: Наука, 1992.
22. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 17 фев. 2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Гарант.ру: информационно-правовой портал: сайт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.01.2025).
23. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик // Человек. 2017. № 12. С. 13-33.
24. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
25. Степашко Л. А. Философия образования: онтологический аспект. Хабаровск: ХГПУ, 2002. 71 с.

References

1. Baeva L. V. Value Foundations of Being. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2003, no. 5, pp. 15-19. (In Russ.)
2. Bahtin M. M. Toward a Philosophy of Action. *Filosofiya i sociologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik. 1984–1985*. Moscow, Nauka Publ., 1986. Pp. 80-160. (In Russ.)
3. Berdyaev N. A. Man and Machine: The Problem of Sociology and Metaphysics of Technology. *Put'*, 1933, no. 38 May, pp. 3-38. Available at: <https://xpa-spb.ru/libr/Berdyaev-NA/chelovek-i-mashina-1933.html> (accessed: 10.01.2025). (In Russ.)
4. Budanov V. G., Arshinov V. I. The Great Anthropological Transition: the methodology of complexity-network thinking: monograph. *Bol'shoj antropologicheskij perekhod: metodologiya slozhnostno-setevogo myshleniya: monografiya*. Kursk, ZAO «Universitetskaya kniga» Publ., 2022. 129 p. (In Russ.)
5. Gerasimova I. A. Collaborative thinking as an art: the experience of philosophical-synergetic research. *Sinergeticheskaya paradigma. Nelinejnoe myshlenie v nauke i iskusstve / sost. i отв. red. V. A. Kopicik*. Moscow, Progress-Tradiciya Publ., 2002. Pp. 126-143. (In Russ.)
6. Grigor'eva T. P. Japan: the path of the heart. Moscow, Kul'turnyj centr «Novyj Akropol'» Publ., 2008. 388 p. (In Russ.)
7. Gurevich P. S. Adventures of human protoplasm (on the philosophical works of V. A. Kutyrev). *Filosofskaya antropologiya*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 4-19. (In Russ.)
8. Gusev V. E. Russian folk art culture (theoretical essays). St. Petersburg, SPGITMiK Publ., 1993. 114 p. (In Russ.)
9. Denisov S. F. Biblical and philosophical strategems of salvation: anthropological studies: a tutorial. Omsk, OmGPU Publ., 2004. 216 p. (In Russ.)
10. Kefeli I. F. Asfatronics: on the way to a theory of global security: monograph. St. Petersburg, IPC SZIU RANHiGS Publ., 2020. 228 p. (In Russ.)
11. The Book of Insights / compiled by V. V. Malyavin. Moscow, Natalis Publ., 1997. 448 p. (Series "Eastern Arabesques"). (In Russ.)

12. Kozhevnikova M. Posthumanism. Is a Non-anthropocentric Anthropology Possible? *Tekhnologii i telesnost' / otv. red. S. V. Sokolovskij*. Moscow, IEA RAN Publ., 2018. Pp. 25-57. (In Russ.)
13. Konev V. A. Anthropological Turn/Reversal of Culture – a New Version of the Modernism Project. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*, 2014, no. 2 (15), pp. 5-11. (In Russ.)
14. Kopylov G. G. Sociocultural Technologies and Scientific and Technological Revolution. *Etyudy po social'noj inzhenerii*. Moscow, 2002. Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/4958> (accessed: 10.01.2025). (In Russ.)
15. Korsakov S. N., Frolova M. I. Man: individual and global. On the 90th anniversary of I. T. Frolov's birth. *CHelovek*, 2019, no. 5, pp. 6-19. (In Russ.)
16. Leskova I. A. The idea of education: structure and content in the context of changing philosophical foundations. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2021, vol. 9, no. 3 (36), doi: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-10. (In Russ.)
17. Mamardashvili M. K. Science and Culture. *Gumanitarnyj portal: sajt*. Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/5580> (accessed: 23.12.2024). (In Russ.)
18. New human identities. Analysis and forecast of anthropological trends. Anthropological foresight. Analytical report / edited by S. A. Smirnov. Novosibirsk, NGUEU Publ., 2013. 225 p. (In Russ.)
19. Obuhova N. I. VUCA-world and educational environment. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya»*, 2021, no. 3 (11), pp. 11-22. Available at: <https://koirojournal.ru/realises/g2021/30sent2021/kvo302/> (accessed: 10.01.2025). (In Russ.)
20. Pelipenko A. A. Art of the twentieth century in the context of the evolution of mythological consciousness. *Mif i hudozhestvennoe soznanie XX veka / [otv. red. N.A. Hrenov]*. Moscow, 2011. Pp. 221-252. (In Russ.)
21. Petrov M. K. Social and cultural foundations for the development of modern science. Moscow, Nauka Publ., 1992. (In Russ.)
22. Order of the Ministry of Education of Russia dated 05/31/2021 No. 287 (as amended on February 17, 2023) “On approval of the federal state educational standard of basic general education”. *Garant.ru: informacionno-pravovoj portal: sajt*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (accessed: 10.01.2025). (In Russ.)
23. Rozin V. M. Concept and types of anthropological practices. *CHelovek*, 2017, no. 12, pp. 13-33. (In Russ.)
24. Rubinshtejn S. L. Being and consciousness. Man and the world. St. Petersburg, Piter Publ., 2003. 512 p. (In Russ.)
25. Stepashko L. A. Philosophy of education: ontological aspect. Khabarovsk, HGPU Publ., 2002. 71 p. (In Russ.)

© Лескова И. А., 2025

Информация об авторах

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3914-8059>, Researcher ID: L-8435-2018, innaleskova@yandex.ru

Information about the authors

Leskova Inna A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor Department of Social Psychology, St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3914-8059>, Researcher ID: L-8435-2018, innaleskova@yandex.ru

Поступила в редакцию: 24.02.2025

Принята к публикации: 16.06.2025

Опубликована: 30.06.2025