

Научная статья

УДК 165+316.4+37.01

DOI: 10.15372/PNE20250303

EDN: EUGLLS

Коллектив как субъект образования: концептуальное определение и основные характеристики

Брызгалина Елена Владимировна¹, Чжан Шицян²

^{1,2}Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

¹phedu@philos.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-732X>

²zsqq1181948243@163.com, <https://orcid.org/0009-0002-5551-2428>

Аннотация. *Введение.* Рассматривается философская коннотация понятия «коллектив как субъект образования» и его основные характеристики в современном образовании. Коллектив как субъект образования призван противостоять отчуждению и фрагментации атомизированного образования и воссоздать общинный и эмансипационный характер образования. Его основная ценность заключается в балансе между индивидуальной свободой и социальной связью посредством совместного производства знаний, этического переноса ответственности и демократизации технологий, чтобы образование могло стать «симбиотическим экспериментальным полем» для воспитания демократических граждан и продвижения социальной справедливости. *Методологическая основа* исследования базируется на междисциплинарном синтезе философского, педагогического и социологического подходов. Основные методы включают критический философский анализ. Деконструкция понятий «субъект», «ответственность», «знание» проведена с опорой на диалектику индивидуального и коллективного. *Обсуждение.* В исследовании дается определение концепции коллектива как субъекта образования с точки зрения онтологии и эпистемологии, а также объясняются ее основные черты путем их обобщения в пяти измерениях. Новизна статьи заключается в критике атомистической индивидуалистической парадигмы образования, воссоздании социальной и совместной природы образования, а также в использовании российской и китайской литературы для анализа проблемы. *Заключение.* Концепт «коллектив как субъект образования» не возвращает теории и практики образования к тоталитаризму, а позволяет создать инклюзивную экосистему, где сотрудничество, технологии и критическое мышление преодолевают атомизацию, формируя социально ответственных граждан. Можно прогнозировать, что будущее образования на практике будет основываться на предпосылке коллективного, а затем персонализированного образования на основе индивидуальной дифференциации, дополненного современными образовательными технологиями (дистанционное обучение, искусственный интеллект, цифровые образовательные платформы и т. д.).

Ключевые слова: образование, коллектив как субъект образования, атомистический индивидуализм, совместное производство знаний, демократизация образовательных технологий, воспитание, социальная справедливость

Для цитирования: Брызгалина Е. В., Чжан Шицян. Коллектив как субъект образования: концептуальное определение и основные характеристики // Философия образования. 2025. Т. 25, № 3. С. 39–54. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250303>

Scientific article

The collective as a subject of education: conceptual definition and main characteristics

Elena V. Bryzgalina¹, Zhang Shiqiang²

^{1,2}Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹phedu@philos.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6371-732X>

²zsqs1181948243@163.com, <https://orcid.org/0009-0002-5551-2428>

Abstract. *Introduction.* This article examines the philosophical connotation of the concept of “collective as an educational subject” and its main characteristics in modern education. The collective as an educational subject is designed to counter the alienation and fragmentation of atomized education and to recreate the communal and emancipatory nature of education. Its main value lies in the balance between individual freedom and social connection through the collaborative production of knowledge, the ethical transfer of responsibility, and the democratization of technology, so that education can become a “symbiotic experimental field” for the education of democratic citizens and the promotion of social justice. *Methodology.* The methodological basis of this study is based on an interdisciplinary synthesis of philosophical, pedagogical, and sociological approaches. The main methods include critical philosophical analysis. The deconstruction of the concepts of “subject”, “responsibility”, and “knowledge” is based on the dialectics of the individual and the collective. *Discussion.* This study defines the concept of the collective as an educational subject from the perspective of ontology and epistemology, and explains its main features by summarizing them in five dimensions. The novelty of the article lies in its critique of the atomistic individualistic paradigm of education, its reconstruction of the social and collaborative nature of education, and its extensive synthesis of Russian and Chinese literature to analyze the issue. *Conclusion.* The concept of “the collective as an educational subject” does not return educational theory and practice to totalitarianism, but rather allows for the creation of an inclusive ecosystem where collaboration, technology, and critical thinking overcome atomization, fostering socially responsible citizens. It can be predicted that the future of education in practice will be based on the premise of collective and then personalized education based on individual differentiation, complemented by modern educational technologies (distance learning, artificial intelligence, digital educational platforms, etc.).

Keywords: education, collective as a subject of education, atomistic individualism, co-production of knowledge, democratisation of educational technologies, education, social justice

For citation: Bryzgalina E. V., Zhang Shiqiang. The collective as a subject of education: conceptual definition and main characteristics. *Philosophy of Education*, 2025, vol. 25, no. 3, pp. 39–54. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250303>

Введение. В современной социальной философии актуальность рассмотрения коллектива как субъекта образования обусловлена необходимостью критически осмыслить либеральную парадигму образования и актуальное понимание традиционной коллективной модели образования.

Традиционная модель коллективного образования, распространенная в ранних человеческих обществах, таких как племенные общины, религиозные группы или семейное образование в аграрных обществах, сосредоточена на передаче культурных ценностей через коллективные нормы и подчеркивает ответственность человека перед обществом. Социалистические страны, такие как Советский Союз и Китай, пытались изменить конфигурацию образования в терминах коллективизма (например, «коллективное трудовое образование» в Советском Союзе), но из-за жесткой идеологической индоктринации и игнорирования индивидуальных различий оно пережило кризис легитимности в конце XX в. и пришло в упадок с окончанием холодной войны. Отказ от традиционной коллективной модели образования был постепенным процессом, решающим моментом которого стала полная коммодификация сферы образования в результате неолиберальной глобализации (после 1980-х гг.). В XXI в. необходимость обращения к коллективу как субъекту образования была заново открыта и проросла в критической теории и прогрессивных образовательных практиках. Этот процесс – не линейное возрождение, а парадигмальная инновация, достигаемая за счет реконфигурации коннотаций коллективности.

Рассмотрение коллектива как субъекта образования в современной социальной философии обусловлено комплексом внешних и внутренних вызовов, требующих переосмысления как либеральной модели, так и традиционного коллективизма. Эти вызовы носят системный характер, затрагивая экономику, политику, социальную сферу, а также структуру и результаты образовательного процесса. В условиях цифровизации и глобализации возрастает роль коллективных форм труда (стартапы, open-source проекты, кооперативы и прочее). Образование, ориентированное на индивидуалистическую конкуренцию, не готовит к работе в командах, где успех зависит от синергии. Рост влияния НКО (Некоммерческая организация¹), благотворительных фондов, экологических движений показывает, что решение глобальных проблем (таких как, например, климат, миграция) требует коллективного действия. Существует большое количество научной литературы, в которой приводятся научные данные по этому вопросу, например, В. Ю. Матвеев анализирует конфликт между правом на образование, личностью и коллективом [1]; Е. В. Ишкова и Е. Е. Андреева [2],

¹ Организация, не имеющая в качестве основной цели своей деятельности извлечение прибыли.

Т. Б. Захараш [3] объясняют соотношение коллектива и личности в современном образовании. Эти работы создают прочную теоретическую основу для исследования данной статьи.

Важно, что и в самом образовании есть внутренние причины возвращения к значению коллектива как субъекта. Коммодификация превратила образование в рынок услуг, где студент – «потребитель», а знание – «товар». Это резко снижает мотивацию к глубокому обучению и критическому мышлению. Гиперконкуренция (например, рейтинги, единые государственные экзамены) провоцирует стресс, одиночество, потерю смысла учебы. Растущий спрос на образование, которое формирует не только профессиональные навыки, но и этическую, экологическую, гражданскую ответственность, не может быть удовлетворен без включения коллективного измерения.

Философия образования, переосмысливая коллектив как субъект, предлагает третий путь – между либеральным атомизмом и тоталитарным коллективизмом. Философская рефлексия коллектива – это попытка вернуть образованию роль социального института, а не фабрики «человеческого капитала», поскольку образование представляет собой практику, подчеркивающую коллективный аспект в процессе производства знаний, передаче ценностей и формирования предметов.

Методологическая основа исследования базируется на междисциплинарном синтезе философского, педагогического и социологического подходов, направленных на реконструкцию концепции «коллектива как субъекта образования» в контексте современных вызовов. Основные методы включают критический философский анализ, направленный на выявление противоречий либеральной парадигмы («атомизированная самость») и традиционного коллективизма через призму работ К. Х. Момджяна [4], Дж. Дьюи [5], П. Бурдье, Ж. К. Пассрон [6], К. Маркса², Деконструкция понятий «субъект», «ответственность», «знание» проведена с опорой на диалектику индивидуального и коллективного. Историко-ретроспективный метод, анализ эволюции коллективных моделей образования: от племенных общин и советского опыта до современных цифровых практик способствует фиксации причин кризиса легитимности социалистического коллективизма и его трансформации под влиянием неолиберальной глобализации. Прагматистский инструментализм, адаптация идей Дж. Дьюи о знании как «инструменте решения проблем» к современным условиям позволяет обратиться к кейсам совместного проектирования учебных целей (например, в рамках экологические инициативы).

² См.: Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Сочинения. Т. 3. С. 1–4. URL: <https://marxism.online/marx-engels/kmfe-vol-3/?ysclid=me45gfqz1i513957907> (дата обращения: 02.06.2025), а также [7].

Обсуждение

Концептуальное определение: философские коннотации коллектива как субъекта образования

1. *Онтология: от «атомизированной самости» к «реляционному субъекту».* Понятие «коллективная субъектность» связано с критикой либерального индивидуализма и основанной на нем образовательной парадигмы, которая предполагает человека как независимую, рациональную «атомизированную самость» и сводит образование к развитию его ума и конкурентных способностей. Концепция «атомизированной самости» происходит от социального атомизма – социологического подхода, заложенного древнегреческим философом Демокритом и римским философом Лукрецием, которая в области социологии обозначает индивида как основную единицу анализа всех следствий социальной жизни. Концепция ссылается на то, что «общества, как правило, состоят из группы самозаинтересованных, в значительной степени самодостаточных индивидов, которые функционируют как независимые атомы» [8, с. 17]. Таким образом, все социальные ценности, институты, события и процессы трактуются как те, что проистекают исключительно из интересов и поведения индивидов, составляющих любое сообщество. Представление о том, что личность является «атомом» общества и, следовательно, единственным реальным объектом заботы и анализа, оказало огромное влияние на дальнейшее развитие образования в сторону «утилитаризма». Например, сформировало представление о том, что студенты учатся только для того, чтобы получить хорошую работу и иметь больше материального удовлетворения в реальной жизни; учителя выполняют свои педагогические задачи только для того, чтобы получать деньги за свою работу и т. д. Такое образование приводит к утилитаризации целей и ослабляет социальные связи между людьми. Подобная трактовка образования неприемлема с позиций социальной философии, поскольку чревата отрицанием социальной природы человека, этической несостоятельностью, и когнитивными ограничениями [9, с. 48–54].

Профессор К. Х. Момджян развивает идею коллективного субъекта в рамках исторического материализма, критикуя как индивидуалистические (либеральные), так и сталинистские подходы. В работе «Категории исторического материализма» (1986) [4] он подчеркивает, что коллективные субъекты (классы, нации, социальные группы) формируются через совместную деятельность в процессе производства и воспроизводства общественной жизни. Коллективный субъект не отрицает индивидуальной активности, но преодолевает ее ограниченность через синергию. В контексте педагогики К. Х. Момджян поддерживает советскую модель коллективного воспитания, но с оговорками. Он считает, что только через коллективную деятельность индивид раскрывает свою творческую сущ-

ность; подчеркивает, что коллектив не должен подавлять критическое мышление, иначе превращается в тоталитарный механизм [4, с. 35].

Коллективная субъектность, с другой стороны, предполагает, что «субъективность существует во взаимоотношениях», как в случае с теорией «демократического сообщества» Дж. Дьюи, которая контрастирует с размышлениями об «атомизированной самости». Дж. Дьюи подчеркивает, что образование должно готовить социально ответственных, сотрудничающих и критически мыслящих граждан [5]. Для него индивидуальная идентичность, восприятие и ценности формируются в процессе коллективного взаимодействия. В истории развития образования в Китае, Тао Синчжи, известный китайский педагог, который был учеником Дж. Дьюи, развил его идею о том, что «школа – это маленькое общество, а общество – это большая школа»³, выражая взаимосвязь между личностью, школой и обществом.

Одно из центральных положений философской мысли К. Маркса заключается в том, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»⁴. Это утверждение глубоко раскрывает фундаментальный атрибут человеческого существования – социальность, и противоречит атомистическому взгляду на человека как на изолированную личность (см.: [7]). К. Маркс отвергал принятое в либеральной теории представление о человеке как о независимой, самодостаточной личности, утверждая, что такой взгляд заслоняет формирование личности структурами социальной власти. Социальные отношения подчеркивают, что человеческое существование всегда включено в сложную сеть производственных, классовых и культурных отношений и что индивидуальная свобода, сознание и даже потребности определяются социальными отношениями.

Под влиянием капитализма и атомизации личности западное образование стало отчужденным, и П. Бурдье, вслед за К. Марксом, отмечает, что образование воспроизводит классовые различия через распределение «культурного капитала» (см.: [10, с. 129]) (например, этикет и эстетические вкусы, которым обучают в элитных школах, укрепляют классовые барьеры). Л. П. Альтюссер рассматривает школу как «идеологическую государственную машину» [11], которая через учебный план и дисциплину внедряет капиталистические ценности (например, примат конкуренции, освящение прав частной собственности). Конкретными проявлениями

³ 陶行知 中国教育改造 (Тао Синчжи Трансформация образования в Китае // Коммерческая пресса. Пекин, 2014. С. 5–9).

⁴ См.: Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Сочинения. Т. 3. С. 1–4. URL: https://phil.ulstu.ru/files/studentam/4.1_tezis.pdf (дата обращения: 02.06.2025).

отчуждения образования являются коммодификация знаний (образование сводится к рынку обучения навыкам, а знания фрагментируются на количественно измеримые «продукты», которые можно продать) и атомизация конкурентоспособности (студентов учат выделять «человеческий капитал», а дух сотрудничества уступает место конкуренции и геймификации). Эти отчуждения привели к внеакадемическому развитию образования, которое превратилось из воспитания «социального человека» в воспитание «человеческого капитала», а атомизация образования замаскировала суть эксплуатации в капиталистической системе.

Онтологический сдвиг от «атомизированной самости» к «реляционно-му субъекту» в субъекте образования демонстрирует важность коллектива как субъекта образования, который, будучи продуктом социальной практики, должен формироваться коллективными отношениями как основанием для социальных атрибутов человека.

2. *Эпистемология: знание как коллективный опыт.* Согласно взглядам Дж. Дьюи на образование в духе «демократического сообщества», знания – это не передача статичных истин, а продукт совместного творчества членов сообщества через эксперименты, общение и рефлексия (см.: [12]). Образование должно культивировать навыки сотрудничества, необходимые для «демократии участия», чтобы люди могли «расти» через коллективную практику. Философ считает, что знание – это не «вместилище истины», а «инструмент для решения проблем». Дж. Дьюи критикует традиционный взгляд на знание, отвергая идею знания как фиксированной и неизменной истины (например, платоновские концепции или религиозные догмы, которые, по его мнению, вели к тому, что образование превращалось в «кормление утят»). С инструменталистской точки зрения знание – это «инструмент», созданный человеком во взаимодействии с окружающей средой для адаптации к миру и его преобразования. Например, геометрия изначально возникла из практической необходимости измерить землю после разлива реки Нил в Древнем Египте, а не как абстрактная логическая игра.

Дж. Дьюи рассматривал знание как инструментальный опыт, создаваемый членами сообщества в процессе взаимодействия⁵. Учащиеся могут работать в группах для проверки гипотез (например, «влияние света на рост растений») и обнаружить, что «знание» – это не вывод из учебника, а консенсус, который возникает в результате корректировки экспериментальных ошибок и обсуждения данных, и что учащиеся строят знания в контексте социального взаимодействия. Знания не открываются отдельными людьми в изоляции, а являются консенсусом, сформированным в ходе диалога в сообществе.

⁵ Dewey John Experience and nature. 2. ed., 4. print. La Salle (Ill.): Open court, 1961. P. 121–166.

Социокультурная теория Л. С. Выготского также предполагает, что когнитивное развитие зависит от социального взаимодействия и что коллективная зона ближайшего развития преодолевает индивидуальные когнитивные границы через сотрудничество, демонстрируя коллективный характер производства знаний. Индивидуальное когнитивное развитие – это не результат линейного созревания, а процесс интернализации (интерпсихологический → интрапсихологический) в социальном взаимодействии [13]. Например, дети наблюдают за тем, как их родители пользуются ножницами, подражают их движениям («сначала раздели пальцы, потом возьми ножницы») и, в конце концов, самостоятельно выполняют разрезание бумаги. Так внешнее социальное поведение трансформируется во внутренний умственный навык. Самая известная концепция Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» предполагает, что истинное обучение происходит в зоне ближайшего развития, которую необходимо заполнить с помощью сотрудничества (например, диалога учителя и ученика, поддержки сверстников) [13]. Это позволяет индивиду достичь потенциального уровня личности с помощью коллектива, основываясь на актуальном уровне самостоятельного решения проблем. Теория Л. С. Выготского раскрывает фундаментальное положение: человеческое знание, по сути, является микрокосмом коллективного знания, и, как говорил Л. С. Выготский, «через других мы становимся самими собой» [14, с. 8].

С точки зрения деятельностного аспекта этот подход в образовании предполагает, что человек в процессе обучения должен не выучить что-то, а научиться чему-то, то есть научиться осуществлять деятельность. На первый план здесь выходит деятельность, а знания играют второстепенную роль, являясь средством выполнения этой деятельности. Важный вопрос о том, как развивать навыки мышления при решении проблем в группе, а не при решении конкретной задачи, и как приобретать знания без помощи учителя? Есть старая китайская пословица, которая гласит: «Делать выводы из одного случая», и когда студенты приобретут эту способность, они смогут решать большинство задач.

3. Взаимосвязь между коллективом и целью в образовании. Концепция «коллектива как субъекта образования» переосмысливает традиционные представления о целях обучения, перенося акцент с индивидуалистических задач (личный успех, конкуренция) на социально значимые и коллективно сконструированные цели. Эта взаимосвязь проявляется в нескольких ключевых аспектах.

1. Коллектив как источник и носитель цели. В либеральной парадигме цель образования сводится к формированию «человеческого капитала» (навыков, значимых для рынка труда). Коллективная модель отвергает это, утверждая, что цели должны отражать ценности сообщества и ответы

на глобальные вызовы (например, экологические проблемы, социальное неравенство). По Дж. Дьюи, цели образования рождаются в процессе коллективного взаимодействия, а не навязываются внешними институтами.

2. Коллектив как инструмент достижения цели. Индивидуальные ограничения преодолеваются через кооперацию. Теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития показывает, что цели, недостижимые в одиночку, реализуются с помощью группы (учитель направляет, сверстники поддерживают). Цели перестают быть абстрактными «задачами системы», а становятся общим делом.

3. Цель как отражение социальной укорененности. К. Маркс подчеркивает, что цели образования не нейтральны – они всегда связаны с классовыми интересами. Коллектив как субъект позволяет рассмотреть эти цели через призму социальной справедливости. Пример: школы в бедных районах, объединяясь с НКО, ставят цели не просто «повысить успеваемость», а «преодолеть цикл бедности через доступ к качественным знаниям».

4. Диалектика индивидуального и коллективного в целях и средствах достижения. Коллектив не подавляет индивидуальные амбиции, но переориентирует их на общее благо. Например, талантливый ученик-программист не просто «готовится к карьере в Google», а проводит лето в сельских школах, помогая преодолеть отставание детей в математике.

Взаимосвязь коллектива и цели в образовании – это диалектический процесс: коллектив формирует цели, отражающие социальные ценности и вызовы, цели сплачивают коллектив, превращая обучение в осмысленную совместную деятельность, достижение целей укрепляет доверие, критическое мышление и способность к ответу на новые вызовы. Этот подход преодолевает тупик индивидуализма («цель – личный успех») и авторитаризма («цель – служение системе»), предлагая образование как практику свободы через солидарность.

Превращение современного коллектива в субъект образования: основные характеристики

В современной теории и практике образования концепт «коллектив как субъект образования» отходит от модели, в центре которой стоит отдельный человек или отдельное учреждение (например, школа), и подчеркивает социальный, совместный и динамичный характер производства знаний, передачи ценностей и развития потенциала. Основные характеристики коллектива как субъекта образования можно свести к следующим пяти измерениям.

1. Взаимодействие как условие производства знаний в процессе обучения. «Демократическое сообщество» Дж. Дьюи пропагандирует получение знаний путем совместных исследований. Он подчеркивает, что «обра-

зование – это жизнь», и что школы должны имитировать демократические общества, чтобы учащиеся могли получать знания путем экспериментов, размышлений и диалога в аутентичном социальном взаимодействии. Социокультурная теория Виготского утверждает, что когнитивное развитие зависит от социальных взаимодействий и инструментального посредничества (например, языка, символических систем) и что основная часть производства знаний происходит в зоне ближайшего развития, совместное обучение (например, диалог учителя и ученика, поддержка сверстников) является ключом к преодолению этой зоны [15]. Например, ученик может застрять на определенном шаге при самостоятельном решении математической задачи, но после направленного вопроса учителя «Можешь ли ты попробовать перевернуть вывод?» или после того, как ученик поделится решением со сверстником, он сможет преодолеть первоначальные когнитивные границы и освоить новый подход.

2. Укорененность социальных отношений и общая ответственность. Индивид формируется в коллективе: личность не «рождается» с готовым набором качеств – ее ценности, мышление и цели кристаллизуются через взаимодействие с другими (семья, школа, сообщество) [16]. Распространение этого положения на сферу образования означает, что классовые отношения пронизывают образование и что система образования предвзято относится к правящему классу через содержание учебных программ (например, через исторические нарративы), распределение ресурсов (например, через неравенство городских и сельских школ) и критерии оценки (например, через элитные культурные признаки) и что все это способствует созданию неравенства в образовании. Например, теория «культурного капитала» П. Бурдье показывает, что дети из семей среднего класса имеют больше шансов преуспеть в образовательном соревновании, поскольку они знакомы с академическим языком и ценят искусство [6, с. 67–95]. Этот вывод иллюстрирует исследование 2024 г. о нобелевских лауреатах: по статистике, лауреаты Нобелевской премии происходят из элитных семей, а наиболее распространенными профессиями родителей лауреатов являются (в порядке убывания) владельцы бизнеса, врачи, профессора и инженеры⁶.

Этика ответственности в образовании приобрела коллективный характер, а цель образования сместилась от воспитания «независимых конкурентов» к «совместной ответственности» [17]. Например, немецкий «Альянс школьного климата» требует, чтобы все учителя и ученики совместно

⁶ См.: Paul Novosad, Sam Asher, Catriona Farquharson, Eni Iljazi. Access to Opportunity in the Sciences: Evidence from the Nobel Laureates. 2024. С. 5–6. URL: <https://paulnovosad.com/pdf/nobel-prizes.pdf> / (дата обращения: 10.06.2025).

устанавливали цели по сокращению выбросов, а индивидуальное поведение напрямую увязывалось с коллективными результатами⁷.

В сфере образования идея общей ответственности тесно связана с образовательными целями. Так, А. Макинтайр⁸, М. Сэндел⁹ – представители коммунитаризма – полагали, что образовательные цели должны отражать ценности сообщества, а не только индивидуальные амбиции. Ответственность за формирование нравственного гражданина распределяется между семьей, школой и обществом. Прагматизм (Дж. Дьюи) полагает, что образование как «лаборатория демократии» требует совместной ответственности за создание среды, где учащиеся учатся решать реальные проблемы через сотрудничество. Согласно марксистскому подходу образовательные цели (например, формирование классового сознания) достигаются через коллективную ответственность за преобразование общества. Индивид становится субъектом истории только в рамках солидарной группы (К. Х. Момджян).

3. Динамическая интерактивность процесса обучения. Дж. Дьюи выступает за то, чтобы обучение было тесно связано с реальным жизненным опытом, разрушая сегрегацию между классом и обществом. Он считает, что ценность знаний заключается в решении реальных проблем, а не в изолированном заучивании [19]. В современном процессе обучения учебная сцена расширяется от классной комнаты до общества, природы и виртуального пространства. Например, сингапурская программа «Классная комната без стен» позволяет студентам исследовать проблемы дорожного движения на городских улицах и взаимодействовать с жителями и инженерами в режиме реального времени¹⁰. Динамическое взаимодействие переосмысливает природу обучения – это социальный эксперимент без границ, в котором каждый участник является одновременно и производителем знаний, и узлом их распространения.

4. Посредничество в использовании культурных средств и расширение технологических возможностей. Язык и символы – это культурные инструменты для реконфигурации мышления. Л. С. Выготский предполагает, что язык – это не только средство общения, но и средство перестройки мышления. Например, дети описывают поведение с помощью языка (на-

⁷ Климатический альянс Образование. Изменение климата: от обучения к действиям. URL: Course: 气候变化: 从学习到行动 | One UN Climate Change Learning Partnership (unccelearn.org) (дата обращения: 09.06.2025).

⁸ Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали / пер. В. В. Целищева. М.: Академический проект, 2000. 384 с. См., также [18].

⁹ Sandel M. Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 231 с.

¹⁰ 卢艳兰新加坡国立大学国际化人才培养的“无墙文化”理念探析(Лу Янлан. Изучение концепции «Культура без стен» для выращивания международных талантов в Национальном университете Сингапура (NUS) // Партийное строительство и идеологическое воспитание в школах. 2015. № 10. С. 2–3).

пример, «Сейчас я буду складывать блоки»), которое постепенно перерастает в саморегулируемые когнитивные стратегии (например, планирование). В образовании учителя используют направляющие вопросы (например, «Почему вы считаете, что этот вывод верен?»), которые помогают учащимся преобразовать смутные интуиции в четкие логические формулировки.

С быстрым развитием цифровых технологий в образовании появилось большое количество цифровых образовательных платформ. Цифровые платформы могут улучшить коллективное сотрудничество (например, глобальные учебные сообщества Moodle объединяют 32 млн. пользователей¹¹) и позволяют студентам использовать аватары для участия в иммерсивном обучении, например, студенты участвуют в «Моделируемых переговорах ООН по климату» с аватарами, чтобы договориться о сокращении выбросов со своими сверстниками по всему миру. Технологии снимают географические ограничения, а реалистичные сценарии (например, симуляция таяния полярных ледников) усиливают эмоциональный резонанс. Однако стоит отметить, что цифровые технологии также могут алгоритмически ослаблять критическое сознание и приводить к сужению коллективного восприятия (например, через «информационные пузыри»)¹². Так, алгоритмы рекомендаций социальных сетей ранжируют посты, усиливая поляризацию. Алгоритмы, основанные на времени пребывания пользователей и их симпатиях, могут постоянно продвигать схожий контент (например, экстремальную экологическую риторику или климатический скептицизм), что приводит к тому, что обучающиеся оказываются в ловушке одной точки зрения и сомневаются в научном и общественном консенсусе.

5. Противоречивый баланс в плюрализме образовательных организаций. В условиях децентрализации образовательной вертикали власти и диверсификации ценностных ориентаций требуется достижение баланса множества образовательных субъектов [20] (государство, школы, НКО, медиа, алгоритмические платформы и т. д.). Достижение такого баланса становится задачей трансформации мировой и национальных образовательных систем. Основная логика заключается в том, чтобы с помощью динамических сдержек и противовесов, а также консультативного консенсуса не только высвободить инновационную жизненную силу множества субъектов, но и избежать фрагментации образования, вызванной беспорядочными конфликтами между субъектами на уровне целей и способов движения к ним.

¹¹ Moodle, модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения. URL: Moodle - 维基百科, 自由的百科全书 (wikipedia.org) (дата обращения: 09.06.2025).

¹² 蓝江 数字化与一般数据: 数字资本主义批判序曲 [Лань Цзянь Цифровое отчуждение и данные в целом: прелюдия к критике цифрового капитализма // Социальные науки Шаньдуна. 2017. № 8. С. 5–13.

В борьбе за принятие определенных решений между традиционными властями и новыми субъектами образования государственные департаменты образования и школы сталкиваются с кризисом легитимности – стандартизированные учебные программы не соответствуют местным потребностям, а авторитет учителей размывается алгоритмами и блогерами. Каковы же пути достижения баланса? Во-первых, это можно сделать с помощью авторитетного и инновационного подходов, например, в программе ЮНЕСКО и TED-Ed (Technology, Entertainment, Design) «Глобальная гражданственность», где ЮНЕСКО предоставляет международную консенсусную основу (например, ЦУР) для обеспечения глобальной легитимности и структуры образовательного контента, а TED-Ed вносит креативные педагогические методы (например, анимационные короткие видео, интерактивные задачи) для повышения привлекательности программы и ее вовлеченности. В процессе сотрудничества необходима взаимодополняемость ресурсов и передача полномочий. ЮНЕСКО открывает часть прав на разработку учебных программ, позволяя команде TED-Ed корректировать их в соответствии с региональной культурой (например, китайская версия учебной программы включает опыт управления экологическими ресурсами ледников на Цинхай-Тибетском плато), а TED-Ed должен проходить этическую экспертизу ЮНЕСКО, чтобы избежать тенденции к ослаблению сложности образования за счет развлечений¹³.

Социолог Ю. Хабермас отстаивает «коммуникативную рациональность»: будущее образования заключается в создании демократического учебного пространства, в котором все голоса могут быть услышаны, все позиции проверены, а консенсус пересмотрен. Только так образование сможет стать «безопасной лабораторией» для социального прогресса, а не полем битвы за разрыв¹⁴. Коллектив как субъект образования – это не растворение личности и не простая замена авторитета, а скорее реконструкция экосистемы образования через сотрудничество, переговоры и технологическое посредничество.

Закключение. Данное исследование критикует либеральную образовательную парадигму, основанную на «атомизированной самости» (индивидуализм, конкуренция, утилитаризм), и предлагает реконструкцию коллективной модели образования для преодоления кризисов XXI в.: неравенства, отчуждения знаний и социальной разобщенности. Исторический обзор и актуальное понимание концептуального определения коллектива

¹³ ЮНЕСКО. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. URL: [联合国教科文组织: 通过教育、科学、文化、传播和信息建设和平 \(unesco.org\)](https://unesco.org) (дата обращения: 09.06.2025).

¹⁴ 刘铁芳 公共生活与公民教育: 学校公民教育的哲学探究 (Лю Тифан. Общественная жизнь и гражданское образование: философское исследование гражданского образования в школах // Наука и образование. 2013. С. 78–92).

как субъекта образования в онтологической и эпистемологической перспективе дает основание установить связь между коллективами и образовательными целями и проанализировать основные характеристики коллективного субъекта в системе образования. Делаем вывод, что концепт «коллектив как субъект образования» не возвращает теории и практики образования к тоталитаризму, а позволяет создать инклюзивную экосистему, где сотрудничество, технологии и критическое мышление преодолевают атомизацию, формируя социально ответственных граждан.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Матвеев В. Ю.** Конфликты индивидуального и коллективного интересов при реализации права на образование в российском законодательстве об образовании // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2022. Т. 17, № 22. С. 24–34. EDN: AOSFIA eLIBRARY ID: 52451204 EDN: AOSFIA
2. **Ишкова Е. В., Андреева Е. Е.** Соотношение коллективного и индивидуального подходов в образовании в XXI веке // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: сборник статей. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2024. С. 43–49. EDN: CDGRKE
3. **Захараш Т. Б.** Единство индивидуального и коллективного опыта в развитии личности как общепедагогический принцип: монография. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. 319 с. EDN: QTIZVF
4. **Момджян К. Х.** Категории исторического материализма: системность, развитие (начальные этапы восхождения от абстрактного к конкретному): монография. М.: Изд-во МГУ, 1986. 286 с. EDN: RBFCUC
5. **Дьюи Д.** Демократия и образование / пер. с англ. М.: РГБ, 2007. EDN: QOGTVD
6. **Бурдые П., Пассрон Ж. К.** Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с. EDN: TZRPON
7. **Берков В. Ф.** Судьба работы К. Маркса «Тезисы о Фейербахе» в советской философской литературе // Социология. 2016. № 1. С. 69–75. EDN: VZDPQT
8. **Суконкина Е. А.** Атомизм в философской онтологии и теории познания: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2006. 21 с. EDN: NKAGNR
9. **Мантатов В. В., Мантатова Л. В.** Мировая философия: перспективы человека: монография. Улан-Удэ, 2024. 76 с. EDN: BEBNZA
10. **Бондаренко В. А.** Эмпирическая модель воспроизводства социального статуса // Мир России. Социология. Этнология. 2002. Т. 11, № 4. С. 126–156. EDN: FDAOQN
11. **Альтюссер Л. П.** Ленин и философия // В. И. Ленин: pro et contra. Рефлексия ленинизма в мировой философской и социально-политической мысли: сборник статей. СПб.: Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, 2022. С. 491–536. EDN: ANOFQY
12. **Рогачева Е. Ю.** Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 47 с. EDN: NKCHGV
13. **Выготский Л. С.** Мышление и речь: сборник. М.: АСТ, 2008. EDN: QXTPEH
14. **Мухина В. С.** Эволюция личности сквозь призму механизмов развития и бытия // Развитие личности. 2007. № 3. С. 15–46. EDN: NDLFJD
15. **Куркин Е. Б.** Школа перемен – коллективное образование – индивидуальный результат // Народное образование. 2019. № 6 (1477). С. 161–169. EDN: ICRPS
16. **Климанова А. Е.** Методология понятия «Социализация» в философско-социальной науке // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. № 3 (5). С. 82–88. EDN: NCZYTV

17. **Григорьев Д. В.** Этика ответственности и возвращение воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 1 (36). С. 57–63. EDN: YGSZBP
18. **Дмитриев Т. А.** Аласдер Макинтайр: мораль после добродетели // История философии. 2005. № 12. С. 89–123. EDN: NQYKIX
19. **Томина Е. Ф.** Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360–366. EDN: NMVCZB
20. **Ветров Ю. П., Белоус О. В., Шкуропий К. В.** Проблемы содержания ценностных ориентаций, ожиданий, трудностей субъектов образовательных отношений в условиях цифровизации // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 3 (43). С. 113–122. EDN: LFXAVQ

REFERENCES

1. Matveev V. Yu. Conflicts of individual and collective interests in the implementation of the right to education in Russian educational legislation. *Yearbook of Russian Educational Legislation*, 2022, vol. 17, no. 22, pp. 24–34. EDN: AOSFIA (In Russian)
2. Ishkova E. V., Andreeva E. E. The relationship between collective and individual approaches in education in the 21st century. *Integration of pedagogical science and practice in the context of the challenges of the 21st century: a collection of articles*. Kaluga: Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, 2024, pp. 43–49. EDN: CDGRKE (In Russian)
3. Zakharash T. B. *The unity of individual and collective experience in personality development as a general pedagogical principle: a monograph*. Rostov On Don: Publishing house of Growth. University, 2003, 319 p. EDN: QTIZVF (In Russian)
4. Momdjan K. H. *Categories of historical materialism: consistency, development (initial stages of ascent from the abstract to the concrete): a monograph*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1986, 286 p. EDN: RBFCUC (In Russian)
5. Dewey D. *Democracy and Education*. Transl. from English. Moscow: RGG Publ., 2007. EDN: QOGTVD (In Russian)
6. Bourdieu P., Passeron J. K. *Reproduction: Elements of the Theory of the Educational System*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2007, 267 p. EDN: TZRPN (In Russian)
7. Berkov V. F. The Fate of K. Marx's "Theses on Feuerbach" in Soviet Philosophical Literature. *Sociology*, 2016, no. 1, pp. 69–75. EDN: VZDPQT (In Russian)
8. Sukonkina E. A. *Atomism in Philosophical Ontology and Theory of Knowledge: abstract of the diss. ... Candidate of Philosophical Science*. Ivanovo, 2006, 21 p. EDN: NKAGNR (In Russian)
9. Mantatov V. V., Mantatova L. V. *World Philosophy: Human Prospects: a monograph*. Ulan-Ude, 2024, 76 p. EDN: BEBZA (In Russian)
10. Bondarenko V. A. Empirical Model of Social Status Reproduction. *World of Russia. Sociology. Ethnology*, 2002, vol. 11, no. 4, pp. 126–156. EDN: FDAOQN (In Russian)
11. Althusser L. P. Lenin and Philosophy. *V. I. Lenin: pro et contra. Reflection of Leninism in the World Philosophical and Socio-Political Thought: Collection of Articles*. St. Petersburg: Russian Christian Academy of Humanities named after F. M. Dostoevsky, 2022, pp. 491–536. EDN: ANOFQY (In Russian)
12. Rogacheva E. Yu. *The Influence of John Dewey's Pedagogy on the Theory and Practice of Education in the 20th Century: abstract of Diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences*. Moscow, 2006, 47 p. EDN: NKCHGV (In Russian)
13. Vygotsky L. S. *Thinking and Speech: Collection*. Moscow: AST Publ., 2008. EDN: QXTPEH (In Russian)
14. Mukhina V. S. Personality Evolution through the Prism of Mechanisms of Development and Existence. *Personality Development*, 2007, no. 3, pp. 15–46. EDN: NDLFJD (In Russian)
15. Kurkin E. B. School of Change – Collective Education – Individual Result. *People's Education*, 2019, no. 6 (1477), pp. 161–169. EDN: ICRPS (In Russian)

16. Klimanova A. E. Methodology of the Concept of "Socialization" in Philosophical and Social Science. *Theory and Practice of Service: Economics, Social Sphere, and Technology*, 2010, no. 3 (5), pp. 82–88. EDN: NCZYTIV (In Russian)
17. Grigoriev D. V. Ethics of Responsibility and the Return of Education. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2017, vol. 2, no. 1 (36), pp. 57–63. EDN: YGSZBP (In Russian)
18. Dmitriev T. A. Alasdair MacIntyre: Morality after Virtue. *History of Philosophy*, 2005, no. 12, pp. 89–123. EDN: NQYKIX (In Russian)
19. Tomina E. F. Pedagogical Ideas of John Dewey: History and Modernity. *Bulletin of Orenburg State University*, 2011, no. 2 (121), pp. 360–366. EDN: NMVCZB (In Russian)
20. Vetrov Yu. P., Belous O. V., Shkuropiy K. V. Problems of the Content of Value Orientations, Expectations, and Difficulties of Subjects of Educational Relations in the Context of Digitalization. *Scientific and Pedagogical Review*, 2022, no. 3 (43), pp. 113–122. EDN: LFXAVQ (In Russian)

Информация об авторах

Е. В. Брызгалина, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии образования философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (119991, Москва, Ломоносовский проспект, 27, корп. 4).

Чжан Шицян, аспирант кафедры философии образования философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (119991, Москва, Ломоносовский проспект, 27, корп. 4).

Information about the authors

E. V. Bryzgalina, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy of Education of Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (27 Bldg., Lomonosovsky Prospekt, 4119991, Moscow).

Zhang Shiqiang, Postgraduate Student, Department of Philosophy of Education of Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (27 Bldg., Lomonosovsky Prospekt, 4119991, Moscow).

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to the preparation of the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare that there is no conflict of interest.

Поступила: 11.06.2025

Received: June 11, 2025

Одобрена после рецензирования: 29.07.2025

Approved after review: July 29, 2025

Принята к публикации: 18.08.2025

Accepted for publication: August 18, 2025