

УДК 378

ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.О. Фоминых (Чебоксары, Россия)

В.Н. Иванов (Чебоксары, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье развернута полисубъектная перспектива педагогического образования как анализ форм совместной деятельности, в которых возникает коллективная субъектность. В условиях нормативных сдвигов и дефицитов устойчивость образования определяется не суммой индивидуальных усилий, а согласованностью целей, компетенций и ответственности акторов.

Цель статьи – разработать теоретическое обоснование и определить условия реализации полисубъектной концепции в системе подготовки будущих педагогов.

Методология и методы исследования. Применены концептуально-терминологический анализ, обзор отечественной и зарубежной литературы, системно-векторное моделирование, структурно-топологическое картирование ролей, аналитическая реконструкция жизненного цикла полисубъекта.

Результаты исследования. Разведены полисубъектная концепция педагогического образования и концепция полисубъектности личности; введено определение полисубъекта как средозависимой, устойчивой конфигурации взаимодействий. Описаны условия нелинейной координации (ценности, правила, коммуникационная связность, эмоционально-ценностный модуль), фазы становления и распада, а также роль образовательной среды и механизмов обратной связи; валидизация на материалах сетевого сотрудничества «вуз – школа – сообщества». Показана продуктивность синергетической оптики: сдвиги запускаются малыми воздействиями в «чувствительных» точках, развитие поддерживают институты рефлексии. Отмечена роль эмоционального интеллекта в снижении коммуникативных потерь и повышении согласованности действий.

Заключение. Полисубъектная архитектура подготовки педагога требует проектирования открытых сред и институтов распределенной ответственности; результирующий «общий вектор» совместного действия превосходит сумму индивидуальных вкладов, обеспечивая эффекты развития образования.

Ключевые слова: полисубъект, полисубъектная концепция педагогического образования, полисубъектность личности, образовательная среда, системно-векторный подход, синергетика.

Фоминых Светлана Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (Чебоксары); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>; e-mail: ivn57@mail.ru

Постановка проблемы. Полисубъектная оптика сегодня становится ключом к преодолению разрыва между декларируемой кооперацией участников образования и реальными практиками, часто сводящимися к формальной отчетности и конкурирующим «островкам» инициатив.

В условиях высокой турбулентности и «агрессивной» внешней среды – нормативных сдвигов, ресурсных дефицитов, культурных и информационных конфликтов – устойчивость и результа-

тивность образовательных систем зависят не от суммы индивидуальных усилий, а от способности множества акторов синхронизировать цели, ценности, компетенции и ответственность, формируя целостный вектор совместного действия [Вачков, 2014]. Это напрямую связано с задачей подготовки педагога в контуре реального межинституционального сотрудничества (вуз – школа – сообщества), где диалогичность и субъект-субъектные отношения выступают не лозунгом, а условием жизнеспособности общности.

Материалы и методы. Использованы методы концептуально-терминологического анализа, сравнительного обзора отечественной литературы, системно-векторного моделирования (операционализация «векторов» целей, компетенций и ответственности и их функции согласования в заданных параметрах среды), структурно-топологического картирования связей и ролей, а также аналитическая реконструкция жизненного цикла полисубъекта.

Обзор научной литературы. Полисубъектная перспектива педагогического образования укоренена в отечественной традиции понимания субъектности как результата и условия совместной деятельности людей [Леонтьев, 2005]. С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев доказали, что сознание и деятельность образуют подлинное единство, из которого вырастает способность личности быть источником собственных действий; это единство принципиально диалогично и разворачивается в пространстве «между» людьми [Леонтьев, 2005]. Именно здесь берет начало мысль о том, что субъектность может быть коллективной: не сводимой к отдельным лицам, но возникающей из согласованных, взаимно опосредованных действий многих [Журавлев, 2009].

В исследованиях зарубежных ученых можно встретить понятие «социальный капитал», которое рассматривается как сумма общих активных социальных связей между людьми, основанных на солидарности, взаимопонимании, общих ценностях и правилах поведения, объединяющих участников человеческих сетей и сообществ [Bourdieu, 1986]; как потенциал взаимного доверия и взаимопомощи [Hollins et al., 2019], способствующий социализации субъекта; как новые командные формы сотрудничества [Mohamadi, Malekshahi, 2018].

Отсюда и рабочее определение, которым мы далее последовательно пользуемся: полисубъект – это особый тип общности как коллективного субъекта, который складывается на основе разделяемых целей и ценностей, совместной деятельности и устойчивых форм общения и ответственности, причем достигаемые эффекты

и свойства такого целого не редуцируются к сумме индивидуальных вкладов [Вачков, 2014]. В этом смысле полисубъект – это не «много субъектов рядом», а новая системная реальность, возникающая при определенных условиях и имеющая собственные параметры жизни и развития [Журавлев, 2018].

Результаты исследования и их обсуждение. Чтобы развести два часто смешиваемых понятия – полисубъектную концепцию педагогического образования и концепцию полисубъектности личности, – важно зафиксировать различные точки отсчета анализа. Полисубъектная концепция педагогического образования берет за исходную реальность не отдельного человека, а образовательную ткань взаимодействий: университеты, школы, организации дополнительного образования, профессиональные сообщества, государственные и общественные институты, семьи [Кролевецкая и др., 2023]. В ней человек мыслится в сетях реального сотрудничества и сопричастности; задача – спроектировать такие форматы, где субъектность множества участников «сцепляется» и порождает новый уровень образовательного действия [Асмолов, 2010]. Напротив, концепция полисубъектности личности помещает точку отсчета внутрь человека и описывает его как носителя множества субъектных позиций и голосов, разворачивающихся в событийной, культурно-исторической и духовной перспективе; здесь важны внутренние формы самоотношения, диалогичность «Я» и освоение личностью разных пространств деятельности [Щедровицкий, 2006]. Эта линия разработана в отечественной психолого-педагогической антропологии, где становление субъектности описывается как внутренний процесс присвоения культурных способов деятельности и смыслов [Выготский, 1934].

Разведение этих двух горизонтов позволяет показать их взаимную необходимость: без внешних полисубъектных конфигураций трудно обеспечить условия развития внутренней полисубъектности, а без последней невозможна ответственная соучастность во внешних общностях.

Определение полисубъекта нуждается в явном пространственно-временном измерении. Пространство – это связанная сеть взаимодействий, обеспечивающая циркуляцию целей, смыслов, норм и продуктивных действий между разными площадками образования [Щедровицкий, 2006]. Он (полисубъект) всегда «вплетен» в образовательную среду как целостность условий, возможностей, барьеров и связей [Щедровицкий, 2006].

Именно среда задает «поля сил» – степени открытости, плотности коммуникаций, режимы обратной связи, – в которых действует и развивается полисубъект [Щедровицкий, 2006]. Во времени полисубъект – это форма, имеющая жизненный цикл: развертывание никогда не одномоментно, а стадийно и связано с порогами стабильности, кризисами, трансформациями и распадами [Журавлев, 2009]. Это требует аналитики условий рождения, фаз устойчивости и предельных ситуаций, в которых полисубъект перестает им быть.

Концепт образовательной среды, подробно разработанный в отечественной педагогике, позволяет операционализировать это пространственно-временное измерение: среда описывается по модальностям, уровням структурированности и субъектогенному потенциалу, что делает наблюдаемыми параметры развертывания совместной деятельности и ее «вектор» целостного движения [Щедровицкий, 2006]. Временной фактор в системно-векторном описании принципиален: у целей, компетенций и ответственности различная «инерция», поэтому результирующий вектор полисубъекта меняет направление не линейно, а фазово – при переходах от инициации к стабилизации и далее к обновлению. В логике историко-эволюционного анализа, примененной к элитарной школе, такие сдвиги трактуются как смена режимов организации, требующая специальных контуров координации и рефлексии (порогов устойчивости, «коротких» обратных связей и институтов обсуждения) [Иванов, 2025].

Условия возникновения полисубъекта можно описать в системно-векторной логике.

Каждый участник входит в совместность со своим «вектором»: системой мотивов, целей, ценностных ориентаций и компетентностей, направленных в определенную сторону. Однако результирующий «общий вектор» этой общности не равен простой сумме индивидуальных векторов [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Он возникает из нелинейного согласования, где важны не только величины и направления, но и конфигурация связей, плотность и качество коммуникаций, распределение ролей и функций, метапозиции координации, а также параметры внешней среды [Князева, Курдюмов, 1992].

Системно-векторная перспектива имеет проверенную педагогическую операционализацию. В.Н. Иванов в исследовании элитарной школы сформулировал методологию согласования целевых установок, ресурсных и ролевых «векторов» образовательной общности. Результирующее направление задается не арифметической суммой индивидуальных устремлений, а качеством топологии связей и параметрами среды; именно поэтому «вектор» элитарной школы (как особого типа образовательной общности) выступает свойством целого, возникающим из нелинейной координации участников [Иванов, 2025].

Здесь уместна апелляция к синергетической перспективе, в которой свойства целого трактуются как нелинейные эффекты взаимодействия множества элементов [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Именно синергетика образования показала, как в открытых системах типа образовательных организаций малые управленческие и методические воздействия, попадая в «чувствительные» точки, запускают режимы самоорганизации и качественных скачков, невоспроизводимых простым сложением индивидуальных усилий [Князева, Курдюмов, 1992].

Отдельного внимания заслуживает эмоционально-ценностный модуль согласования: развитые практики эмоционального интеллекта педагогов и студентов повышают фазовую согласованность действий, уменьшают потери на коммуникационные трения и тем самым увеличивают «коэффициент согласования» между

векторами целей, компетенций и ответственности. На языке системно-векторной схемы это проявляется как рост амплитуды и устойчивости результирующего вектора без административного принуждения.

Следовательно, полисубъект появляется тогда, когда выполнены условия нелинейной координации: согласованы цели, заданы общие правила и ценности, обеспечена коммуникационная связность и выстроены контуры внешней поддержки; в противном случае общность остается совокупностью индивидов, а не субъектом.

Переход от совокупности участников к полисубъекту хорошо соотносится с деятельностью традицией: субъектность не дана, а строится в совместном деле через распределение функций, принятие ответственности, кооперацию и рефлекссию [Леонтьев, 2005]. В этой рамке показательны формулы С.Л. Рубинштейна о неразрывности сознания и деятельности, а также линии А.Н. Леонтьева о предметной деятельности как основании формирования личности. Совместная деятельность здесь не фон, а механизм порождения субъектности, в том числе коллективной [Леонтьев, 2005].

В устойчивом полисубъекте действия каждого становятся триггерами действий других, запускают согласованные каскады и через обратную связь от целого перенастраивают мотивацию и способы действия участников.

Жизненный цикл полисубъекта можно аналитически разложить на стадии, используя знание о динамике малых и больших групп [Журавлев, 2010]. В отечественной социальной психологии показано, что включение личности в устойчивую общность идет через фазы адаптации, индивидуализации и интеграции; при этом группа как целое наращивает способность быть для индивида референтной, то есть значимой по нормам и ценностям, а также действенной в принятии решений и распределении ответственности [Журавлев, 2009].

Если перенести этот ракурс на образовательные полисубъекты, то этапы складывания будут включать: первичную координацию целей и ожиданий, конфигурацию ролей и компетенций,

согласование правил и способов принятия решений, становление общих практик и форм рефлексии. Развитие к устойчивому состоянию требует достижения определенного порога связности и доверия; после этого общность получает способность к самообновлению и обучению, что, в свою очередь, продлевает срок ее жизни.

Важнейший вопрос – при каких условиях полисубъект перестает быть самим собой. Здесь выделим как внутренние, так и внешние факторы. К внутренним относятся: диффузия общей цели до состояния неопределенности; разрушение норм ответственности; выпадение ключевых ролей и отток компетенций; деградация коммуникаций до уровня формальной отчетности без подлинного согласования. К внешним – резкое сужение или «враждебность» среды, приводящая к утрате ресурсов и каналов взаимодействия; нормативные изменения, закрывающие возможности совместной деятельности; конфликт ценностных оснований с преобладающими регулятивными требованиями. В любом из этих случаев возникает «критический сдвиг»: общность может сохранять видимость существования, но перестает отвечать признакам субъекта, то есть оказывается неспособной к целостному действию, рефлексии и принятию ответственности. С точки зрения синергетического описания происходит переход через бифуркацию без включения режимов самоорганизации, после чего система распадается на автономные фрагменты [Пригожин, Стенгерс, 2021]. На практике это означает: полисубъект живет ровно столько, сколько устойчиво воспроизводятся условия нелинейной координации и поддерживается плотность осмысленной совместной деятельности.

В контексте педагогики вопрос о «силе», составляющей объединяться помимо формально общих целей, решается через философско-психологическое понимание диалога [Бондаревская, 2000]. Диалог не сводится к обмену информацией; это форма совместной жизни смыслов, в которой каждый участник признается источником голосов и правомочий [Бондаревская, 2000]. Отсюда требование субъект-субъектного отношения как нормы образовательного

процесса: нельзя получить полисубъект, если отношения остаются субъект-объектными [Бондаревская, 2000]. Диалогическая природа образования развернута в отечественной мысли на материале понятия диалога культур и многообразно комментирована в психологии и философии [Щедровицкий, 1995]. Для педагогического проектирования это означает, что основания полисубъекта лежат в признании, взаимной ответственности и согласовании ценностей, а не только в формальном совпадении задач.

Выражая идею «системно-векторного» описания, можно предложить операциональную схему: каждому участнику сопоставляется вектор целей, вектор компетенций и вектор ответственности; результирующий вектор определяется не алгебраическим сложением, а через функцию согласования, зависящую от веса узлов, плотности связей и параметров среды [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Тогда «сила» объединения – это не внешняя «принудительность», а внутренняя энергия согласованности, возникающая из согласия ценностей и из распределенных форм деятельности, где «общее дело» становится источником личной мотивации. Практическая валидизация такой схемы хорошо прослеживается на материале элитарной школы у В.Н. Иванова: «вектор целей» конкретизируется через норматив ценностных оснований и образовательных задач; «вектор компетенций» – через распределение ролей и профессиональных профилей; «вектор ответственности» – через институты совместного принятия решений. Результирующее направление зависит от плотности горизонтальных связей и от конфигурации культурно-образовательного пространства организации [Иванов, 2025]. Именно поэтому в устойчивом полисубъекте наблюдается феномен надличностной рефлексии: участники способны мыслить от имени целого, не теряя собственной ответственности. Такая постановка непосредственно соотносится с разработками о коллективном субъекте в отечественной философии и психологии, где целостное действие группы трактуется как новая реальность и где вырабатываются критерии ее целеполагания, мотивированности и компетентности [Журавлев, 2018].

Поведение полисубъекта в агрессивной внешней среде зависит от фазы его развития и «запаса» устойчивости [Вачков, 2014]. В образовании «агрессивной» средой могут быть нормативные шоки, дефициты ресурсов, культурные конфликты, информационные войны, внешние давления контроля. Исследования устойчивости образовательных систем и синергетические наблюдения подсказывают набор стратегий, увеличивающих жизнеспособность: дифференциация ролей при сохранении ядра ценностей; усиление горизонтальных связей и режимов взаимопомощи между площадками; переход на гибкие организационные циклы с короткой обратной связью; поддержка институтов рефлексии и внешнего модераторства [Князева, Курдюмов, 1992]. При этом именно культура ответственности и признания достоинства каждого участника оказывается лучшей «броней»: субъект-субъектные отношения создают условия доверия, без которых невозможны ни быстрые согласования, ни солидарные действия в кризисе [Асмолов, 2010].

Сказанное подтверждается как общими принципами деятельностной психологии, так и педагогическими наблюдениями над коллективами, сумевшими пережить внешние потрясения без утраты ядра [Леонтьев, 2005]. Теперь – к ключевому различию, неоднократно вызывающему методологические путаницы. Полисубъектная концепция педагогического образования – это взгляд снаружи на образование как на реальность со-мыслящих и содействующих субъектов; ее цель – проектирование таких форм сотрудничества, при которых образовательные результаты и развитие личности оказываются порождением диалога и совместной деятельности множества участников [Кролевецкая и др., 2023].

Концепция полисубъектности личности – это взгляд изнутри на человека как на носителя множества субъектных позиций; ее цель – раскрыть, как человек усваивает и перераспределяет внутри себя голоса культуры, практик и ценностей, становясь способным к ответственности, самоопределению и свободе [Асмолов, 2010].

Для педагогики оба горизонта принципиальны: внешние формы полисубъектного образования обеспечивают условия для внутреннего становления субъектности, а внутренняя полисубъектность личности делает возможным участие во внешних общностях без растворения в них. Эта связка убедительно развернута в работах отечественной психолого-педагогической антропологии и в философии субъектности [Асмолов, 2010]. Из этой логики непосредственно следует тезис о подготовке педагогических кадров: она должна быть полисубъектной по своей архитектуре [Кролевецкая и др., 2023]. Речь идет о реальных, а не декларативных контурах сотрудничества: от «пары преподаватель – студент» к многоуровневым сетям «вуз – школа – профессиональное сообщество – государственные и общественные структуры – семья – местное сообщество», где деятельность студентов встроена в живые контуры ответственности и совместного решения задач образования и воспитания [Кролевецкая и др., 2023]. В отечественной литературе описаны модели сетевого взаимодействия, социального партнерства и образовательных экосистем, объединяющих школы и университеты в целостные контуры практики, наставничества, методической и исследовательской работы; именно в таких контурах возникает практическая субъектность будущего учителя и формируются ключевые профессиональные качества – способность к диалогу, проектированию среды и организации совместной деятельности [Ясвин, 2001].

Методологически полисубъектная подготовка педагога опирается на согласование личностно ориентированного основания образования с деятельностным и диалогическим [Бондаревская, 2000]. Личностно ориентированный взгляд подчеркивает, что образование должно исходить из достоинства и уникальности каждой личности, становясь пространством ее культурной идентификации и свободного развития; это не отменяет, а, напротив, требует совместной деятельности и распределенной ответственности, без которых невозможно ни усвоение культурных способов, ни продуктивное дей-

ствие [Бондаревская, 2000]. Вопрос не в выборе «между личностью и коллективом», а в том, как полисубъектные формы сделать пространством роста личности и профессионального становления учителя. Такая интеграция продумана в работах отечественных авторов, где диалогичность именуется универсальной характеристикой личностно ориентированных технологий, а проектирование педагогических систем связывается с развитием субъектности учащихся и педагогов [Бондаревская, 2010].

Рассматривая образование как пространство становления полисубъектов, нужно обозначить базовые «векторальные» требования к его проектированию.

Во-первых, «вектор целей» должен быть явно артикулирован и разделен: речь о сформулированных и разделяемых основаниях, которые могут стать источником общей ответственности и совместного действия.

Во-вторых, «вектор компетенций» должен быть распределен с учетом дифференциации ролей: разные участники вносят разные профессиональные и культурные силы; задача проектирования – не усреднить, а согласовать и усилить эти силы через правильно устроенные связи.

В-третьих, «вектор среды» должен обеспечивать открытость, доступ к ресурсам, разнообразие форм участия и устойчивые каналы обратной связи. Именно в этой тройной согласованности результирующий «общий вектор» становится отличным от суммы: он проявляет системное качество целого – способность инициировать и поддерживать такие образовательные процессы, которые не достижимы в одиночке [Пригожин, Стенгерс, 2021]. Это и есть сущностный признак полисубъекта как коллективного субъекта особого рода.

Темпоральная перспектива полисубъекта предполагает нормативную диагностику фаз жизни [Журавлев, 2010]. На «инициационной» фазе ключевым является согласование ценностей и смысла общего дела; здесь необходимы формы совместного проблематизирования и проектирования, где будущие участники видят себя не потребителями, а соавторами. На «фазе

стабилизации» важны институты рефлексии и контуры обмена опытом: без них быстро наступает формализация. На «фазе обновления» на первый план выходят механизмы обучения самой организации, ротация ролей, вхождение новых участников. Переходы между фазами всегда чреваты рисками распада; работа с этими переходами составляет предмет профессиональной ответственности управленцев и модераторов образовательных процессов. Аналитические рамки для такой диагностики уже присутствуют в отечественной психологии коллективов и в педагогике управления [Журавлев, 2010].

Особого внимания заслуживает вопрос о критериях устойчивости. Если принять, что устойчивость полисубъекта зависит от уровня развития, то есть от стадии жизненного цикла, то минимальный набор критериев таков: референтность общности для участников; способность к совместному целеполаганию и переразметке задач; развитые формы обратной связи и рефлексии; распределенная, а не лишь административная ответственность; открытость среде при сохранении ценностного ядра [Журавлев, 2009].

Рост по этим параметрам повышает порог устойчивости к агрессивным воздействиям и продлевает срок жизни полисубъекта. В практическом отношении это означает: чем раньше и точнее встроены механизмы научения, наставничества и совместного проектирования, тем выше шансы на долговременную жизнеспособность.

Наконец, важно подчеркнуть, что «концепция – это сумма идей» не в арифметическом, а в системном смысле. Концепция складывается как связанное поле идей, понятий, норм и методологических ходов, позволяющее воспроизводить принятую логику действий и оценок. В нашем случае сумма идей задает: первичность субъект-субъектного отношения; деятельностьную природу становления субъектности; диалогическую организацию совместной жизни смыслов; нелинейную, синергетическую логику складывания целостного «вектора»; средовую обусловленность и пространственно-временную

локализацию каждого полисубъекта; архитектуру полисубъектной подготовки учителя как реальной сети сотрудничества [Вачков, 2014]. В основании – отечественная философско-психологическая линия мысли о субъекте, где индивидуальная и коллективная формы мыслятся как взаимосвязанные и переходящие друг в друга модусы человеческого действия и ответственности [Леонтьев, 2005].

Заключение. Синтезируя сказанное, можно предложить компактное определение, опирающееся на приведенные основания. Полисубъект в педагогическом образовании – это временно устойчивая, средозависимая конфигурация совместной деятельности множества участников, в которой согласование целей, ценностей, способов действия, а также эмоционально-ценностных модусов и регуляций (эмпатийная согласованность, доверие, нормы признания и развитые практики эмоционального интеллекта) достигает порога нелинейной координации; благодаря этому порогу общность приобретает свойства коллективного субъекта, способного к целостному целеполаганию, самостоятельным решениям и ответственности за результаты, причем эмоциональная связность снижает коммуникативные трения, повышает фазовую согласованность действий и выступает внутренним ресурсом устойчивости и жизнеспособности полисубъекта [Вачков, 2014]. Жизнь полисубъекта определяется условиями среды, плотностью и качеством коммуникаций, зрелостью институтов рефлексии и распределенной ответственности; прекращение жизни наступает при утрате этих условий, даже если формальные признаки общности сохраняются [Щедровицкий, 2006].

Полисубъектная концепция педагогического образования разрабатывает способы проектирования и поддержания таких конфигураций, тогда как концепция полисубъектности личности описывает внутренние механизмы становления субъектности как множественности голосов и позиций в человеке [Вачков, 2014]. Обе линии, будучи разведены, образуют единое методологическое поле гуманистической отечественной педагогики, где итоговый «вектор» совместного

действия принципиально больше арифметической суммы индивидуальных «векторов» и потому способен выводить образование на качественно иные горизонты [Асмолов, 2010].

В качестве методологического эпилога напомним исходные опоры, удерживающие логическую нить рассуждения. Деятельностная психология утвердила единство сознания и деятельности, тем самым открыв путь к пониманию субъектности как порождаемой в совместном деле [Леонтьев, 2005]; философия и психология коллективного субъекта показали, что целое может действовать и не сводится к сумме частей

[Журавлев, 2018]; диалогика культуры высветила глубинную природу образовательного взаимодействия [Щедровицкий, 1995]; синергетика помогла понять нелинейность и пороговый характер становления целого [Пригожин, 2021]; теория образовательной среды придала этому «целому» живую, наблюдаемую локализацию [Ясвин, 2001].

Все эти линии, сведенные в одно поле, и образуют каркас полисубъектной концепции педагогического образования – не лозунг, а проектируемую, наблюдаемую и управляемую реальность [Вачков, 2014].

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Академия, 2010. 447 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000. 351 с.
3. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593851&ysclid=mi6azwg3kd784353638> (дата обращения: 09.09.2025).
4. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
5. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 6. С. 72–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13555886&ysclid=mi6brreotd444347903> (дата обращения: 09.09.2025).
6. Журавлев А.Л. Психология коллективного субъекта // Сергей Леонидович Рубинштейн: сб. ст. / Институт психологии РАН. М., 2010. С. 270–316. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23352806> (дата обращения: 09.09.2025).
7. Журавлев А.Л. Разработка понятий современной психологии. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2018. 702 с.
8. Иванов В.Н. Элитарное образование и элитарная школа: подходы к определению понятий // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2025. № 1 (126). С. 107–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80630958> (дата обращения: 09.09.2025).
9. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3–20. URL: <https://elibrary.ru/skeenp?ysclid=mi6c3gqseu850963505> (дата обращения: 09.09.2025).
10. Кролевецкая Е.Н., Исаев И.Ф., Собянин Ф.И. Типология педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: полисубъектный подход // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 4. С. 413–418. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatel'nogo-protsess-a-v-vuze-polisubektnyy-podhod/viewer> (дата обращения: 09.09.2025).
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. 8-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2021. 314 с.

13. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 759 с.
14. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления. М.: Ин-т развития им. Г.П. Щедровицкого, 2006. 398 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.
16. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Richardson, J. (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT. URL: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (access date: 09.09.2025).
17. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2019). Teacher training for the transformation of schools and communities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 29 Nov. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-775>. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>
18. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 8 (6). URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-018-0059-2> (access date: 09.09.2025).

POLY-SUBJECT CONCEPT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

S.O. Fominykh (Cheboksary, Russia)

V.N. Ivanov (Cheboksary, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article develops a poly-subject perspective on pedagogical education as an analysis of the forms of joint activity in which collective subjectivity emerges. In the context of regulatory shifts and deficits, the sustainability of education is determined not by the sum of individual efforts, but by the alignment of the goals, competencies, and responsibilities of actors.

The purpose of the article is to develop a theoretical justification and determine the conditions for implementing the poly-subject concept in the system of training future teachers.

Methodology (materials and methods). The study applies conceptual and terminological analysis, a review of Russian literature, system-vector modeling, structural-topological role mapping, and an analytical reconstruction of the life cycle of a poly-subject.

Research results. The poly-subject concept of pedagogical education is distinguished from the concept of the poly-subjectivity of an individual. The definition of a poly-subject is introduced as an environment-dependent, stable configuration of interactions. The conditions of nonlinear coordination (values, rules, communication connectivity, emotional-value module), the phases of formation and decay, as well as the role of the educational environment and feedback mechanisms are described. Validation is demonstrated using materials from the 'university-secondary school-community' network collaboration. The productivity of a synergetic approach is demonstrated: shifts are triggered by small impacts at 'sensitive' points, while development is supported by institutions of reflection. The role of emotional intelligence in reducing communication losses and increasing the coordination of actions is noted.

Conclusion. The poly-subject architecture of teacher training requires designing open environments and institutions of distributed responsibility; the resulting 'common vector' of joint action exceeds the sum of individual contributions, ensuring educational development effects.

Keywords: *poly-subject, poly-subject concept of pedagogical education, poly-subjectivity of an individual, educational environment, system-vector approach, synergetics.*

Fominykh, Svetlana O. – PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Department of Mathematics and Physics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>; e-mail: ermakovaso@rambler.ru

Ivanov, Vladimir N. – DSc (Pedagogy), Professor, Vice Rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>; e-mail: ivn57@mail.ru

References

1. Asmolov, A.G. (2010). *Psikhologiya lichnosti: kulturno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personality Psychology: A Cultural-Historical Understanding of Human Development]. Moscow, Russia.
2. Bondarevskaya, E.V. (2000). *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Theory and Practice of Student-Centered Education]. Rostov-on-Don, Russia.
3. Vachkov, I.V. (2014). Poly-subject interaction in the educational environment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 11 (2), 36–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593851&ysclid=mi6azwg3kd784353638> (access date: 09.09.2025).
4. Vygotsky, L.S. (1934). *Myshleniye i rech: psikhologicheskkiye issledovaniya* [Reasoning and Speech: Psychological Research]. Moscow, Russia.
5. Zhuravlev, A.L. (2018). *Razrabotka ponyatiy sovremennoy psikhologii* [Development of Concepts of Modern Psychology]. Moscow, Russia.
6. Zhuravlev, A.L. (2009). Collective subject: Basic features, levels, and psychological types. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 30 (6), 72–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13555886&ysclid=mi6brreotd444347903> (access date: 09.09.2025).

7. Zhuravlev, A.L. (2010). Psychology of the Collective Subject. In *Sergey Leonidovich Rubinshteyn* [Sergei Leonidovich Rubinstein] (pp. 270–316). Moscow, Russia. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23352806> (access date: 09.09.2025).
8. Ivanov, V.N. (2025). Elite education and elite school: approaches to defining concepts. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva* [Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva], 1 (126), 107–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80630958> (access date: 09.09.2025).
9. Knyazeva, E.N., & Kurdyumov, S.P. (1992). Synergetics as a new worldview: dialogue with I. Prigogine. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 12, 3–20. URL: <https://elibrary.ru/skeenp?ysclid=mi6c3ggseu850963505> (access date: 09.09.2025).
10. Krolevetskaya, E.N., Isaev, I.F., & Sobyenin, F.I. (2023). Typology of pedagogical interaction between subjects of the educational process at a university: A poly-subject approach. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Theoretical and Practical Issues], 8 (4), 413–418. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze-polisubektnyy-podhod/viewer> (access date: 09.09.2025).
11. Leontiev, A.N. (2005). *Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Russia.
12. Prigogine, I., & Stengers, I. (2021). *Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy* [Order from Chaos: A New Dialogue between Man and Nature]. Moscow, Russia.
13. Shchedrovitsky, G.P. (1995). *Izbrannyye Trudy*. [Selected Works]. Moscow, Russia.
14. Shchedrovitsky, G.P. (2006). *O metode issledovaniya myshleniya* [On the Method of Studying Reasoning]. Moscow, Russia.
15. Yasvin, V. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Russia.
16. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Richardson, J. (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Westport, CT. URL: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf (access date: 09.09.2025).
17. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2019). Teacher training for the transformation of schools and communities. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 29 Nov. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-775>. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>
18. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 8 (6). URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-018-0059-2> (access date: 09.09.2025).