

Человек, общество и государство в философской перспективе / Individual, Society, and State in Philosophical Perspective

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/3033-5981-2026-18-2-560](https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-2-560)EDN: [IRFHRR](https://edn.ru/IRFHRR)

УДК 37.01:004



Цифровизация образования как предмет философской рефлексии: основные контрасты и противоречия

Е.Ф. Мороз*Красноярский институт железнодорожного транспорта,
Красноярск, Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. Внедрение цифровых технологий в образование традиционно рассматривается как техническая или методическая проблема. Однако за сменой инструментов скрывается более глубокая трансформация – меняется природа знания, статус учащегося, способы педагогической коммуникации и, в конечном счете, сама цель образования. Философский анализ показывает, что эти изменения носят не эволюционный, а контрастный характер. Они порождают противоречия, которые не могут быть сняты технологическими или административными решениями, но тем не менее в педагогической литературе такие контрасты чаще всего игнорируются или редуцируются к частным методическим трудностям.

Цель исследования – выявить и проанализировать фундаментальные контрасты цифровизации образования (онтологический, субъектный, геополитический, антропологический), показать их неустранимый характер и предложить основания для перехода от технологической оптимизации к ценностно-ориентированной образовательной политике.

Материалы и методы. Исследование опирается на философские труды по педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский), философии техники (М. Маклюэн, Н. Карр, Ш. Зубофф), феноменологическую критику цифрового обучения (Г. Веллнер), а также работы по цифровому суверенитету (Д.А. Дегтярев). Эмпирическую базу составляют данные когнитивной психологии и исследования образовательных платформ. Методологический инструментарий включает: феноменологический метод (прояснение способа данности знания, субъектности, ценности в цифровой среде); сравнительный анализ (сопоставление классической и цифровой образовательных моделей); метод парадоксализации (фиксация имманентных противоречий, неразрешимых в технологическом ключе); концептуальное моделирование (построение альтернативных стратегий – субъектная мембрана, цифровой конфуцианец, ценностная автономия).

Результаты. Проведенный анализ позволил выявить четыре фундаментальных контраста, которые цифровизация привносит в образование. Первый – онтологический – возникает между знанием, требующим личностного усилия, и информацией как дискретным, отчужденным ресурсом. Доступность информации не только не гарантирует понимания, но зачастую закрепляет «клиповое мышление». Второй контраст касается субъектности. Декларируемая автономия учащегося оборачивается алгоритмической нормативностью – платформы предопределяют выбор, сужают горизонт «фильтрующими пузырями» и провоцируют ментальное отсутствие при физическом присутствии (феномен «Zoom-bie»). Третий контраст – геополитический. Глобальные платформы не нейтральны: они транслируют ценности стран-разработчиков, создавая риск «цифрового колониализма». Четвертый, антропологический контраст – между технологической эффективностью и целостностью человека. Массовое использование генеративного ИИ ведет к риску когнитивной атрофии и подмене образования симуляцией. Все эти контрасты носят не временный, а сущностный характер. Они не устраняются улучшением интерфейсов, а требуют ценностно-антропологической рефлексии.

Выводы. Решение выявленных противоречий лежит не в технологической плоскости, а в ценностно-антропологической. Необходим переход от инструментальной модели цифровизации к модели, подчиняющей технологии целям воспитания личности, способной к самостоятельному суждению и ответственному действию. Ключевые условия такого перехода – развитие алгоритмической грамотности как части критического мышления; создание отечественных образовательных платформ с ценностно-содержательной политикой (а не только технологической независимостью); сохранение живого, событийного общения в образовательном процессе как основы формирования субъектности.

Ключевые слова: цифровизация образования; философия образования; знание и информация; алгоритмическая нормативность; цифровой суверенитет; субъектность; антропологические контрасты; искусственный интеллект в образовании

Для цитирования. Мороз, Е. Ф. (2026). Цифровизация образования как предмет философской рефлексии: основные контрасты и противоречия. *Russian Social and Humanitarian Studies / Российские социогуманитарные исследования*, 18(2), 120–140. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-2-560>

Digitalization of education as a subject of philosophical reflection: main contrasts and contradictions

E.F. Moros

*Krasnoyarsk Rail Transport Institute – Branch of Irkutsk State Transport University,
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Abstract

Background. The introduction of digital technologies into education is traditionally viewed as a technical or methodological problem. However, behind the change of

tools lies a deeper transformation: the nature of knowledge, the status of the student, the modes of pedagogical communication, and ultimately the very purpose of education are changing. Philosophical analysis shows that these changes are not evolutionary but contrastive in nature: they generate contradictions that cannot be resolved by technological or administrative measures. Nevertheless, in the pedagogical literature such contrasts are most often ignored or reduced to particular methodological difficulties.

Purpose. To identify and analyze the fundamental contrasts of digitalization of education (ontological, subjective, geopolitical, anthropological), to demonstrate their irresolvable character, and to propose the foundations for a transition from technological optimization to value-oriented educational policy.

Materials and methods. The study draws upon philosophical works in pedagogical anthropology (K.D. Ushinsky, L.S. Vygotsky), philosophy of technology (M. McLuhan, N. Carr, S. Zuboff), phenomenological critique of digital learning (G. Wellner), and research on digital sovereignty (D.A. Degtyarev). The empirical base consists of data from cognitive psychology and studies of educational platforms. The methodological toolkit includes: the phenomenological method (clarifying the mode of givenness of knowledge, subjectivity, and value in the digital environment); comparative analysis (contrasting classical and digital educational models); the method of paradoxalization (identifying immanent contradictions that are irresolvable through technological means); and conceptual modeling (constructing alternative strategies – the subject membrane, the digital Confucian, value autonomy).

Results. The conducted analysis has revealed four fundamental contrasts that digitalization introduces into education. The first – ontological – arises between knowledge, which requires personal effort, and information as a discrete, alienated resource. The accessibility of information not only fails to guarantee understanding but often reinforces «clip thinking». The second contrast concerns subjectivity. The declared autonomy of the learner turns into algorithmic normativity – platforms predetermine choices, narrow the horizon with «filter bubbles», and provoke mental absence during physical presence (the «Zoom-bie» phenomenon). The third contrast is geopolitical. Global platforms are not neutral: they convey the values of the developer countries, creating a risk of «digital colonialism». The fourth, anthropological contrast – between technological efficiency and human integrity. The massive use of generative AI leads to a risk of cognitive atrophy and the substitution of education by simulation. All these contrasts are not temporary but essential in nature. They cannot be eliminated by improving interfaces; rather, they require value-anthropological reflection.

Conclusion. The resolution of the identified contradictions lies not in the technological domain but in the value-anthropological one. A transition is needed from an instrumental model of digitalization to a model that subordinates technology to the goals of educating a personality capable of independent judgment and responsible action. Key

conditions for this transition include developing algorithmic literacy as part of critical thinking; creating domestic educational platforms with a value-content policy (not only technological independence); preserving live, event-based communication in the educational process as the foundation of subjectivity formation.

Keywords: digitalization of education; philosophy of education; knowledge and information; algorithmic normativity; digital sovereignty; subjectivity; anthropological contrasts; artificial intelligence in education

For citation. Moros, E. F. (2026). Digitalization of education as a subject of philosophical reflection: main contrasts and contradictions. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 18(2), 120–140. <https://doi.org/10.12731/3033-5981-2026-18-2-560>

Введение

За последние годы цифровые технологии проникли во все уголки образовательного пространства – от школьных дневников до университетских лабораторий. Однако, чем глубже идет процесс внедрения, тем отчетливее проявляется одно обстоятельство: за технологическими инновациями скрываются не только методические вызовы, но и мировоззренческие сдвиги, затрагивающие саму суть педагогической деятельности. Речь идет не о простой замене мела на интерактивную доску, а о фундаментальной, онтологически значимой трансформации образовательной реальности, где меняется природа знания, статус участников, способы коммуникации и, в конечном счете, смысл учения как такового [23, с. 152]. Ученые неоднократно отмечали, что цифровая инфраструктура не остается пассивным посредником между учителем и учеником: она сама задает определенную нормативную логику, формирует правила взаимодействия [9, с. 3]. Возникает ситуация, которую можно назвать «пересборкой субъекта» в алгоритмически насыщенной среде [17, с. 136].

Проблематика цифровой трансформации образования уже получила широкое освещение. Отечественные авторы (Э.Д. Дряева, И.А. Канаев, Р.Р. Карнеев, В.С. Никольский) сосредоточены преимущественно на анализе нормативных изменений и феномене алгоритмической нормативности [9; 17; 23]. Зарубежные исследования (Н. Карр, Ш. Зубофф, Г. Веллнер, а также С. Акгун и К. Гринхау) обращаются к критике технологического детерминизма, феноме-

нологическому описанию цифрового опыта, экономике внимания и этическим аспектам ИИ [1; 3; 20; 39]. В работах, посвященных цифровому суверенитету (Д.А. Дегтярев, Чжан Вэй, Дж. ван Дейк с соавторами), анализируются геополитические аспекты и риски «цифрового колониализма» [7; 34]. Однако, как показывает обзор, эти исследования, как правило, рассматривают отдельные противоречия цифровизации – например, между знанием и информацией, между автономией и алгоритмическим контролем – изолированно друг от друга. Системный анализ взаимосвязанных контрастов, позволяющий увидеть их общую природу и предложить единую ценностно-антропологическую рамку для образовательной политики, в литературе отсутствует.

Новизна настоящего исследования определяется несколькими обстоятельствами. В отличие от работ, где отдельные противоречия цифровизации анализируются по отдельности, здесь они впервые представлены как система четырех взаимосвязанных контрастов – онтологического, субъектного, геополитического и антропологического. Принципиальным отличием предлагаемого подхода является тезис о сущностном, а не временном характере этих контрастов: они не могут быть разрешены совершенствованием технологий или методик, поскольку укоренены в природе цифровой среды и антропологических константах. Кроме того, в работе впервые обосновывается положение о том, что выход из выявленных противоречий лежит не в отказе от цифровизации, а в переориентации образовательной политики с технологической оптимизации на ценностно-антропологическую рефлексию, опирающуюся на национальную педагогическую традицию.

Выявленный разрыв в исследовательской литературе определяет *цель* настоящей работы – выявить и проанализировать четыре фундаментальных контраста цифровизации образования, показать их неустранимый, сущностный характер и обосновать необходимость перехода от технологической оптимизации к ценностно-ориентированной образовательной политике. *Гипотеза исследования* состоит в том, что данные контрасты не могут быть сняты улучшением циф-

ровых интерфейсов или повышением формальной цифровой грамотности; их разрешение требует принципиальной переориентации целей образования в сторону антропологической целостности и ценностной автономии, что возможно лишь при опоре на классическую педагогическую традицию и национальные ценностные основания.

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составили четыре группы источников.

Первая группа – философско-антропологическая традиция осмысления образования: труды К.Д. Ушинского [33] о целостности человека, Л.С. Выготского [6] о социальной природе высших психических функций, а также С.Л. Рубинштейна [30] и А.Н. Леонтьева [19] о единстве сознания и деятельности. Эти работы задают классический идеал знания как личностно освоенного содержания.

Вторая группа – философия техники и критика цифровой среды: работы Н. Карра [3] о влиянии интернета на когнитивные способности, Ш. Зубофф [39] о «надзорном капитализме», М. Маклюэн [21] о медиа как расширениях человека.

Третья группа – современные исследования цифрового образования: феноменологическая критика дистанционного обучения Г. Веллнер [20] (понятие «Zoom-bie»), работы по «алгоритмической нормативности» Э.Д. Дряевой и И.А. Канаева [9], Р.Р. Карнеева [17] («субъектная мембрана»), а также исследования платформ (Дж. ван Дейк и др. [34]).

Четвертая группа – политико-философские работы по цифровому суверенитету: Д.А. Дегтярев [7], анализ китайской, индийской и европейской моделей (Чжан Вэй [38], документы Еврокомиссии [11], платформа SWAYAM [13]).

Эмпирическую базу составили данные когнитивной психологии (работы Н. Карра [3] и Н. Селуина [31]), анализ работы образовательных платформ (Coursera, Khan Academy) по материалам Дж. ван Дейка [34] и Н.К. Бербулеса [4], а также обзоры использования искусственного интеллекта в образовании (отчет NEPI [14]).

Методологический инструментарий включал несколько взаимодополняющих подходов. Применение феноменологического метода позволило вынести за скобки привычные педагогические допущения и увидеть, как знание, субъектность и ценность «даны» в цифровом опыте. Компаративный анализ обеспечил сопоставление классической и цифровой дидактики, а также российской и зарубежных стратегий обеспечения цифрового суверенитета. С помощью метода парадоксализации были зафиксированы противоречия, которые не могут быть разрешены улучшением технологий. Концептуальное моделирование позволило построить альтернативные педагогические стратегии.

Логика и дизайн исследования включали три этапа. На первом этапе (онтологическая диагностика) проанализирована природа знания, субъектности и ценностей в классической и цифровой парадигмах. На втором этапе (парадоксализация) выявлены четыре контраста, показана их неустранимость. На третьем этапе (концептуальное моделирование) предложены ориентиры для образовательной политики, сохраняющей антропологическое измерение.

Результаты и обсуждение

За последние годы цифровые технологии проникли во все уголки образовательного пространства – от школьных дневников до университетских исследовательских лабораторий. Однако, чем глубже идет процесс внедрения, тем отчетливее проявляется одно обстоятельство: за технологическими инновациями скрываются не только методические вызовы, но и мировоззренческие сдвиги, которые затрагивают самую суть педагогической деятельности. То, что происходит сегодня, вряд ли можно назвать простой заменой мела на интерактивную доску. Речь идет о фундаментальной, онтологически значимой трансформации образовательной реальности, где меняется природа знания, статус участников процесса, способы коммуникации и – в конечном счете – смысл учения как такового [23, с. 152].

В работах ученых неоднократно отмечалось, что цифровая инфраструктура не остается пассивным посредником между учителем и

учеником. Она сама задает определенную нормативную логику, формирует правила взаимодействия и, по выражению Э.Д. Дряевой и И.А. Канаева, становится активным элементом педагогического процесса [9, с. 3]. Возникает ситуация, которую можно назвать «пересборкой субъекта» в алгоритмически насыщенной среде [17, с. 136].

Но почему эту ситуацию необходимо осмысливать именно философски? Потому что типичные административные или технологические решения здесь бессильны. Нельзя «отладить» процесс обучения, если мы не понимаем, что значит знать, что значит быть учеником и кого мы в конечном счете хотим воспитать. В статье предлагается взглянуть на цифровизацию образования через призму четырех контрастов – глубоких, подчас неразрешимых противоречий, которые требуют не оптимизации, а рефлексии. Также будет показано, что выход из этих противоречий лежит не в отказе от технологий, а в обращении к ценностным основаниям – в том числе тем, которые закреплены в национальных идеологических и педагогических традициях.

Контраст первый: знание или информация

Первый контраст, порожаемый цифровизацией, связан с природой знания. Современный учащийся получает доступ к информации в объемах, значительно превышающих его когнитивные возможности по ее усвоению. Однако доступность информации сама по себе не гарантирует понимания [3]. Возникает парадокс: чем больше данных, тем труднее превратить их в знание.

Классическая европейская традиция трактовала знание иначе. Для Платона знание – припоминание (анамнезис) того, что душа созерцала в мире идей; оно требует личного усилия и не может быть передано как готовая инструкция [27, 97b–98b]. Аристотель различал знание теоретическое и практическое, подчеркивая неотделимость последнего от нравственного выбора [2, 1094a–1095a]. Кант, в свою очередь, показал: знание возникает как синтез чувственных данных и априорных форм рассудка, то есть является результатом активности самого субъекта [18, В 1–5].

Отметим существенное различие. Цифровая среда по своей природе работает с информацией – отчужденной, дискретной, легко

переносимой. Понимания она не гарантирует [31, с. 112]. Знание же требует установления связей, учета контекста, различения существенного и второстепенного. Информация фрагментарна. Знание целостно.

Перейдем к эмпирическим наблюдениям. Исследователи фиксируют устойчивую тенденцию: учащиеся утрачивают способность к глубинной переработке информации, заменяя ее поверхностным сканированием и быстрым переключением между фрагментами [3]. Формируется «клиповое мышление». Но проблема глубже когнитивных привычек. Цифровая культура ведет к девальвации знания как ценности. Информационное изобилие превращает знание в товар – упакованный, готовый к потреблению (короткие видео, тренажеры, конспекты). Усилия не требуется [4, с. 124].

Отечественная педагогическая антропология предлагает иной взгляд. Ушинский настаивал: образование – не наполнение сосуда, а возжигание огня: «Не в количестве знаний заключается образование, но в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь» [33, с. 145]. Следовательно, знание есть личностно освоенное содержание, формирующее мировоззрение и ценностные ориентиры. Оно обеспечивает иммунитет к информационным манипуляциям.

Потому данный контраст приобретает не только академическое, но и политическое звучание. Если образовательная система сводит свои задачи к передаче информации и формированию компетенций, она воспроизводит человека, уязвимого для внешних влияний. Такой индивид может быть квалифицированным специалистом, но у него отсутствует внутренний стержень, позволяющий отличать истину от лжи. Ориентация же на классический идеал знания формирует гражданина, способного к самостоятельному суждению. В эпоху «фильтрующих пузырей» и алгоритмических подсказок это становится вопросом национальной безопасности [7, с. 215; 8, с. 352–353; 26].

Проблема усугубляется так называемой экономикой внимания. Платформы борются за время пользователя, используя яркие обра-

зы и эмоционально заряженный контент. Как следствие, у молодежи атрофируется способность к длительному сосредоточению. Согласно когнитивным исследованиям, среднее время удержания внимания на одной учебной задаче сократилось с примерно 12 минут в начале 2000-х до 5–6 минут к середине 2020-х [3]; абсолютные значения варьируются, но направление изменений не вызывает сомнений.

Резюмируем. Первый контраст обнажает глубинное противоречие цифровой эпохи: чем доступнее информация, тем труднее достигается знание; чем больше возможностей для получения сведений, тем сложнее формируется понимание. Разрешение этого противоречия, как будет показано далее, требует не отказа от технологий, а их подчинения целям воспитания личности, способной к самостоятельному суждению и ответственному действию.

Контраст второй: автономия учащегося или алгоритмическая нормативность

Второй контраст касается субъектности – способности человека быть автором собственных действий и решений. Цифровые технологии, как часто утверждается, расширяют автономию ученика. Можно самому выбрать тему, темп, время, место обучения, построить индивидуальную траекторию. Кажется, что свободы стало больше, чем когда-либо.

Однако эта свобода имеет оборотную сторону. Современные образовательные платформы (Coursera, Khan Academy, российские аналоги) используют сложные алгоритмы. Они анализируют поведение пользователя и определяют, какой контент показывать, в какой последовательности, с какими акцентами. Ученик, стремясь к независимости, незаметно для себя передает управление своим обучением «черному ящику». Внутренние правила этого ящика ему неведомы и неподконтрольны [17, с. 139].

Классическая педагогика понимала автономию иначе. Руссо в «Эмиле» показывал: воспитание должно вести к свободе через постепенное расширение самостоятельности [29]. Песталоцци ввел понятие «самодетельности» как основы развивающего обучения [26]. Дистервег подчеркивал: развитие самостоятельности невоз-

можно без опоры на культурное наследие (культуросообразность) [8, с. 89–92]. В российской традиции – Ушинский с его «самодетельностью души» [33, с. 234] и Выготский, показавший, что высшие психические функции рождаются в интерпсихологическом пространстве (в диалоге с другими) и лишь затем становятся внутренним достоянием личности [6, с. 156].

В цифровой среде этот процесс нарушается. Зубофф в фундаментальном труде о «надзорном капитализме» детально описала превращение человеческого опыта в сырье для алгоритмического производства [39, с. 339–340]. Образовательные платформы собирают данные о каждом клике, времени просмотра, пропущенных заданиях. На основе этого формируется предсказание и, более того, модификация поведения. Учащийся становится не столько субъектом, сколько объектом – поставщиком данных для оптимизации.

Алгоритмы не издают приказов, они «предлагают». Но эти предложения организованы так, что от них трудно отказаться. Рекомендательная система не запрещает смотреть другие курсы, но вытесняет их на периферию интерфейса, создавая иллюзию нерелевантности. Эмпирические исследования подтверждают: подобная персонализация постепенно сужает образовательный горизонт, замыкая ученика в пределах определенных тематик и подходов [34, с. 89–90; 31, с. 134]. Это явление получило название «алгоритмическая нормативность» – правила, которые не воспринимаются как внешнее принуждение, но эффективно управляют поведением [9, с. 4].

В поисках выхода некоторые авторы предлагают любопытные понятия. Карнеев вводит метафору «субъектной мембраны» – границы между человеком и алгоритмической средой, позволяющей избирательно пропускать воздействия и сохранять автономию [17, с. 145]. Дряева и Канаев размышляют о «цифровом конфуцианце» – идеале человека, способного согласовать себя с алгоритмическими ритуалами (по аналогии с конфуцианским «ли») так, чтобы не потерять собственное лицо [9, с. 6–7].

Феноменологическая критика предлагает не менее глубокий взгляд. Веллнер вводит термин «Zoom-bie» – студент, формально

присутствующий на занятии, но ментально отсутствующий, поскольку его внимание расщеплено между несколькими окнами. Это не просто недостаток самодисциплины. Это структурная особенность цифровой среды, которая программирует привычное отвлечение [20, с. 5–9].

Отсюда практический вывод. Педагогическая стратегия в цифровую эпоху должна включать развитие «алгоритмической грамотности» – умения понимать принципы работы рекомендательных систем, критически оценивать их подсказки и при необходимости сознательно отклоняться от проторенной тропы. Педагог при этом превращается из простого транслятора знаний в навигатора, помогающего ученику сохранять контроль над собственной траекторией.

Контраст третий: глобальный характер платформ или национальный суверенитет

Третий контраст проявляется на макрополитическом уровне. Цифровые образовательные технологии по своей природе трансграничны. Coursera, edX, Khan Academy и другие гиганты формируют единое информационное пространство, не признающее государственных границ. Однако эта глобализация не нейтральна.

Платформы не просто передают факты. Они транслируют ценности, культурные коды и модели мышления стран-разработчиков. Исследования показывают: на Coursera и edX западные (преимущественно американские) подходы к организации знаний подаются как универсальные и естественные. Альтернативные рациональности при этом маргинализируются или вовсе отсутствуют [34, с. 167–168]. Ученик, погруженный в такую среду, незаметно для себя осваивает не только учебный контент, но и определенные способы суждения, критерии оценки, ценностные шкалы. Они могут расходиться с традициями его родной культуры.

Теоретики культурного империализма (Шиллер, Томлинсон) описали механизмы навязывания стандартов доминирующими медиа еще в XX веке [36, с. 45–60; 32, с. 245–250]. В цифровую эпоху эти механизмы стали тоньше и эффективнее. Появляется понятие «цифрового колониализма»: образовательные платформы завоевы-

вают умы не пушками, а удобством интерфейса и качеством контента. Результат в долгосрочной перспективе может быть не менее значительным.

Как отвечают на этот вызов разные страны? Сравнительный анализ позволяет выделить несколько моделей.

Китайская модель делает акцент на ценностно-идеологическом контроле. Национальные платформы (DingTalk и др.) снабжены механизмами фильтрации контента, интегрированы с системами идеологического мониторинга. Глобальные платформы либо блокируются, либо существенно ограничены. Цель – замещение импортных решений собственными [38, с. 48–50].

Европейская модель («открытый стратегический суверенитет») не отказывается от глобального обмена, но развивает собственные стандарты и программы (Erasmus+, Европейское образовательное пространство). Приоритет – баланс между открытостью и защитой европейских ценностей от внешних влияний, которые этим ценностям противоречат [11].

Индийская модель сосредоточена на языковом разнообразии. Платформа SWAYAM предлагает тысячи курсов на разных индийских языках. Это позволяет сохранять культурную специфику при использовании современных технологий [13].

Российская модель (на сегодняшний день) делает основной упор на технологическую независимость – разработку собственных платформ («Сферум», Российская электронная школа), внедрение отечественного ПО (проект в Амурской области по переходу на РЕД ОС [22]). Однако, как справедливо замечает Дегтярев, технологического суверенитета недостаточно. Нужна еще ценностная автономия – способность образовательной системы воспроизводить и защищать свои ценностные основания в цифровой среде [7, с. 218]. Системная ценностная фильтрация контента, сопоставимая с китайской или даже европейской, в России пока отсутствует.

Оптимальная стратегия, вероятно, должна сочетать три элемента: создание собственной технологической инфраструктуры, языковую поддержку (особенно для народов РФ) и внятную ценност-

но-содержательную политику. Последняя не должна сводиться к запретам, но и не может оставлять образовательное пространство беззащитным перед чуждыми культурными матрицами.

Контраст четвертый: технологическая эффективность или антропологическая целостность

Самый глубокий контраст, на наш взгляд, касается самого человека. Технологический подход к образованию ориентирован на измеримые результаты, оптимизацию, эффективность. Антропологический подход напоминает: образование – это не производство компетенций. Это становление личности, способной к самоопределению, диалогу и ответственности.

Что происходит с человеком в цифровой среде? Обратимся к философской антропологии XX века. Шелер определял специфику человека через «открытость миру» – способность выходить за пределы любой наличной ситуации [35, с. 45–50]. Плеснер – через «эксцентрическую позициональность» (умение посмотреть на себя со стороны) [28, с. 78–85]. Гелен, напротив, подчеркивал «недостаточность» человека, компенсируемую культурными институтами [12, с. 112–120].

Цифровая трансформация ставит под вопрос все эти характеристики. «Открытость миру» рискует превратиться в погруженность в виртуальную реальность с ее ограниченными, предзаданными правилами. «Эксцентрическая позиция» затрудняется, когда алгоритмы начинают предсказывать наши предпочтения раньше, чем мы их осознали. Компенсация «недостаточности» идет через технологические костыли, которые не становятся органической частью человеческого существа.

Особенно остро эти вопросы встают в связи с внедрением генеративного ИИ (ChatGPT и аналогов). С одной стороны, нейросети помогают персонализировать обучение, автоматизировать рутину, генерировать примеры. С другой – студент, использующий ChatGPT для написания эссе, лишает себя самого процесса мышления: формулировки, подбора аргументов, выстраивания структуры. По данным опроса NEPI (2025), 92% студентов хотя бы эпизодически использу-

ют генеративный ИИ. Но лишь 5% задумываются о его влиянии на их собственные когнитивные способности [14]. Российский эксперт Карлов предупреждает: если не перестроить учебный процесс, массовое применение ИИ приведет к деградации критического мышления [16].

Некоторые авторы предлагают концепцию «гибридного интеллекта» и «человеко-машинной коэволюции» – ИИ как усилитель, а не замена [37, с. 821–825]. Однако для реализации такого позитивного сценария необходимо специальное педагогическое сопровождение. Нужно учить ученика не просто пользоваться нейросетью, но и критически оценивать ее выдачу, понимать ее ограничения, оставаться автором итогового решения [15, с. 52–58].

К этому добавляется проблема «цифрового следа». Каждый учащийся оставляет в образовательных платформах огромный массив данных. Постепенно формируется цифровой двойник. Он может начать жить самостоятельной жизнью – предопределять будущие курсы, оценки, даже профессиональные рекомендации, причем иногда вопреки реальным желаниям человека [39, с. 412–415]. Граница между личностью и ее цифровой тенью становится размытой. Это создает новые этические вызовы: право на приватность, право на забвение, контроль над собственной траекторией.

Что может противопоставить этому отечественная педагогическая традиция? Значительный ресурс содержится в идеях Выготского о социальной природе высших психических функций, в принципе единства сознания и деятельности Рубинштейна [30, с. 156–160] и в теории деятельности Леонтьева [19]. Эти подходы подчеркивают: личность формируется только в предметной деятельности и живом общении – там, где есть место неопределенности, риску, творчеству. Цифровая среда, если ее не осмыслять, стремится элиминировать эти «неэффективные» элементы. Но именно они составляют ядро подлинного образования.

Заключение

Проведенное исследование показало, что цифровизация образования несет с собой четыре фундаментальных контраста. Устранить

их очередным технологическим обновлением или административным циркуляром невозможно.

Первый контраст – между знанием и информацией. Доступность данных не ведет автоматически к пониманию; информационная перегрузка тормозит формирование подлинного знания, требующего усилия и времени. Второй касается автономии и алгоритмической нормативности. Декларируемая свобода выбора оборачивается невидимой зависимостью от рекомендательных систем – тех самых «черных ящиков». Третий контраст разворачивается между глобальностью и национальным суверенитетом. Транснациональные платформы не нейтральны; они распространяют и ценностные коды, ставя под вопрос сохранение культурно-образовательной идентичности. Четвертый фиксирует напряжение между технологической эффективностью и антропологической целостностью. Погоня за измеримыми результатами рискует подорвать способность человека к рефлексии, творчеству и ответственному выбору.

Таким образом, ни один из этих контрастов не может быть «решен» чисто технологически. Но и отказываться от цифровых инструментов не стоит. Напротив, требуется подчинить технологическую повестку антропологическим и ценностным целям. В российской педагогической традиции – от Ушинского до Выготского – содержатся необходимые ресурсы для такого осмысления. Остается перевести их на язык образовательной политики и повседневной практики. Иначе «цифра» продолжит работать против человека даже там, где ее внедрение задумывалось как помощь.

Список литературы

1. Akgun, S., & Greenhow, C. (2024). Artificial Intelligence (AI) in Education: Addressing Societal and Ethical Challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(4), 1261–1278.
2. Аристотель. (1976). *Метафизика* / Пер. с древнегреч. В. Ф. Асмуса. В Соч.: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 63–368.
3. Carr, N. (2020). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (2nd ed.). W.W. Norton and Company.

4. Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2000). *Watch IT: The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Routledge. 202 p.
5. Данилевский, Н. Я. (1991). *Россия и Европа*. Москва: Книга. 576 с.
6. Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. В Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 5–361.
7. Degterev, D. A. (2022). Value Sovereignty in the Era of Global Convergent Media. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*, 22(2), 352–371. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2022-22-2-352-371> EDN: <https://elibrary.ru/OSWUKF>
8. Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз. 376 с.
9. Дряева, Э. Д., Канаев, И. А. (2025). «Цифровой конфуцианец»: нормативные основания философии цифрового образования. *Высшее образование в России*, 34(12), 146–157. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-12-146-157> EDN: <https://elibrary.ru/GNMLQU>
10. European Commission. (2025). *Erasmus+ Programme Guide 2025 (Version 2)*. Retrieved March 9, 2026, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-01/erasmus-programme-guide-2025_en.pdf
11. European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 (COM(2020) 625 final)*. Brussels: EC. Retrieved March 9, 2026, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>
12. Gehlen, A. (2016). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (16. Aufl.). AULA-Verlag. 416 p.
13. Government of India, Ministry of Education. *Swayam Central*. Retrieved March 9, 2026, from <https://swayam.gov.in/>
14. Freeman, J. (2025). *Student Generative AI Survey 2025*. HEPI Policy Note 61. Higher Education Policy Institute. 12 p. Retrieved April 3, 2026, from <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>
15. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1> EDN: <https://elibrary.ru/IWWZJQ>
16. Карлов, И. (2024, September 27). Зона рискованного образования. *РБК Бизнес-среда Санкт-Петербург и область*. Retrieved May 12, 2026, from <https://spb.plus.rbc.ru/news/66f57a597a8aa9459b521fda>
17. Карнеев, Р. Р. (2025). Пересборка субъекта и субъектная мембрана: философское осмысление образования в эпоху нейросетей. *Высшее образование в Рос-*

- сии*, 34(6), 136–151. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151> EDN: <https://elibrary.ru/SQFETT>
18. Кант, И. (1994). *Критика чистого разума*. Москва: Мысль. 591 с.
19. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат. 304 с. EDN: <https://elibrary.ru/ZJUELZ>
20. Wellner, G. (2021). The Zoom-bie student and the lecturer. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.5840/techne2021121132> EDN: <https://elibrary.ru/RMTYVE>
21. McLuhan, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. MIT Press. 400 p.
22. Министерство цифрового развития Амурской области. (2025). *О переходе образовательных учреждений на отечественное программное обеспечение*. Retrieved March 9, 2026, from <https://digital.amurobl.ru>
23. Никольский, В. С. (2025). Коммуникативный искусственный интеллект: концептуализация новой реальности в образовании. *Высшее образование в России*, 34(6), 152–168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168> EDN: <https://elibrary.ru/VDEXYD>
24. Панарин, А. С. (2002). *Православная цивилизация в глобальном мире*. Москва: Алгоритм. 492 с.
25. Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press. 294 p.
26. Песталотци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика. 336 с.; Т. 2. 416 с.
27. Платон. (1990). Менон. В Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. Москва: Мысль, 575–612.
28. Плеснер, Х. (1988). Ступени органического и человек. В *Проблема человека в западной философии* (с. 96–151). Москва: Прогресс.
29. Rousseau, J.-J. (1961). *Émile ou De l'éducation*. Garnier. 664 p.
30. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. 720 с.
31. Selwyn, N. (2024). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic. 232 p.
32. Tomlinson, J. (1991). *Cultural Imperialism: A Critical Introduction*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801842498>
33. Ушинский, К. Д. (1948). Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. В *Собрание сочинений*: в 11 т. Т. 8. Москва: АПН РСФСР. 648 с.
34. Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford University Press. 226 p. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
35. Шелер, М. (1988). Положение человека в Космосе (А. Ф. Филиппов, Пер.). В *Проблема человека в западной философии: Переводы* (с. 31–95). Москва: Прогресс.
36. Шиллер, Г. (1980). *Манипуляторы сознанием*. Москва: Мысль. 326 с.

37. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995> EDN: <https://elibrary.ru/YCTRKN>
38. Чжан Вэй. (2025). Концептуальное переосмысление и управление рисками цифрового образовательного суверенитета в эпоху интеллекта. *Chinese Journal of Comparative Education*, (6), 45–53. (На кит. яз.)
39. Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books. 704 p.

References

1. Akgun, S., & Greenhow, C. (2024). Artificial intelligence (AI) in education: Addressing societal and ethical challenges. *British Journal of Educational Technology*, 55(4), 1261–1278.
2. Aristotle. (1976). *Metaphysics* (V. F. Asmus, Trans.). In *Works* (Vol. 1, pp. 63–368). Mysl'.
3. Carr, N. (2020). *The shallows: What the internet is doing to our brains* (2nd ed.). W.W. Norton and Company.
4. Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Routledge. 202 p.
5. Danilevsky, N. Y. (1991). *Russia and Europe*. Kniga. 576 p.
6. Vygotsky, L. S. (1982). *Thinking and speech*. In *Collected works* (Vol. 2, pp. 5–361). Pedagogika.
7. Degterev, D. A. (2022). Value sovereignty in the era of global convergent media. *RUDN Journal of International Relations*, 22(2), 352–371. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2022-22-2-352-371> EDN: <https://elibrary.ru/OSWUKF>
8. Diesterweg, A. (1956). *Selected pedagogical writings*. Uchpedgiz. 376 p.
9. Dryaeva, E. D., & Kanaev, I. A. (2025). “The digital Confucian”: Normative foundations of the philosophy of digital education. *Higher Education in Russia*, 34(12), 146–157. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-12-146-157> EDN: <https://elibrary.ru/GNMLQU>
10. European Commission. (2025). *Erasmus+ Programme Guide 2025* (Version 2). Retrieved March 9, 2026, from https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2025-01/erasmus-programme-guide-2025_en.pdf
11. European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025* (COM(2020) 625 final). Brussels: EC. Retrieved March 9, 2026, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>
12. Gehlen, A. (2016). *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt* [The human being: His nature and his position in the world] (16th ed.). AULA-Verlag. 416 p.

13. Government of India, Ministry of Education. *Swayam Central*. Retrieved March 9, 2026, from <https://swayam.gov.in/>
14. Freeman, J. (2025). *Student generative AI survey 2025*. HEPI Policy Note 61. Higher Education Policy Institute. 12 p. Retrieved April 3, 2026, from <https://www.hepi.ac.uk/reports/student-generative-ai-survey-2025/>
15. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 504–526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1> EDN: <https://elibrary.ru/IWWZJQ>
16. Karlov, I. (2024, September 27). The zone of risky education. *RBC Business Environment: Saint Petersburg and the Leningrad Region*. Retrieved May 12, 2026, from <https://spb.plus.rbc.ru/news/66f57a597a8aa9459b521fda>
17. Karneev, R. R. (2025). Rebuilding the subject and the subject membrane: A philosophical understanding of education in the age of neural networks. *Higher Education in Russia*, 34(6), 136–151. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151> EDN: <https://elibrary.ru/SQFETT>
18. Kant, I. (1994). *Critique of pure reason*. Mysl'. 591 p.
19. Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Politizdat. 304 p. EDN: <https://elibrary.ru/ZJUELZ>
20. Wellner, G. (2021). The Zoom-bie student and the lecturer. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 25(1), 153–161. <https://doi.org/10.5840/techné2021121132> EDN: <https://elibrary.ru/RMTYVE>
21. McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press. 400 p.
22. Ministry of Digital Development of the Amur Region. (2025). *On the transition of educational institutions to domestic software*. Retrieved March 9, 2026, from <https://digital.amurobl.ru>
23. Nikolsky, V. S. (2025). Communicative artificial intelligence: Conceptualization of a new reality in education. *Higher Education in Russia*, 34(6), 152–168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-152-168> EDN: <https://elibrary.ru/VDEXYD>
24. Panarin, A. S. (2002). *Orthodox civilization in the global world*. Algoritm. 492 p.
25. Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. Penguin Press. 294 p.
26. Pestalozzi, I. G. (1981). *Selected pedagogical writings*: In 2 vols. Vol. 1. Pedagogika. 336 p.; Vol. 2. 416 p.
27. Plato. (1990). Meno. In *Collected works* (Vol. 1, pp. 575–612). Mysl'.
28. Plessner, H. (1988). The stages of the organic and man. In *The problem of man in Western philosophy* (pp. 96–151). Progress.
29. Rousseau, J.-J. (1961). *Émile, or On education*. Garnier. 664 p.
30. Rubinstein, S. L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. Piter. 720 p.

31. Selwyn, N. (2024). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic. 232 p.
32. Tomlinson, J. (1991). *Cultural imperialism: A critical introduction*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801842498>
33. Ushinsky, K. D. (1948). Man as the object of education: An experience of pedagogical anthropology. In *Collected works* (Vol. 8). Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 648 p.
34. Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press. 226 p. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
35. Scheler, M. (1988). The position of man in the cosmos (A. F. Filippov, Trans.). In *The problem of man in Western philosophy: Translations* (pp. 31–95). Progress.
36. Schiller, G. (1980). *Manipulators of consciousness*. Mysl'. 326 p.
37. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995> EDN: <https://elibrary.ru/YCTRKN>
38. Zhang, Wei. (2025). Conceptual rethinking and risk management of digital educational sovereignty in the age of intelligence. *Chinese Journal of Comparative Education*, (6), 45–53. (In Chinese)
39. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile Books. 704 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Мороз Елена Федоровна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры управления персоналом
Красноярский институт железнодорожного транспорта
ул. Новая заря, 2и, г. Красноярск, 660029, Российская Федерация
moroslena@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena F. Moros, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Human Resource Management
Krasnoyarsk Rail Transport Institute – Branch of Irkutsk State Transport University
2i, Novaya Zarya Str., Krasnoyarsk, 660029, Russian Federation
moroslena@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7504-7140>

Поступила 18.05.2026

После рецензирования 10.06.2026

Принята 12.06.2026

Received 18.05.2026

Revised 10.06.2026

Accepted 12.06.2026