

Н.Ф. Голованова,

д-р пед. наук, проф.

Санкт-Петербургский государственный университет

e-mail: nf\_golovanova@mail.ru

DOI 10.20339/AM.01-19.020

## СТОИТ ЛИ ВОСПИТАНИЕ «СБРАСЫВАТЬ С ПАРОХОДА» ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ?

*Исследована проблема становления теоретической концепции цифрового образования. Автор замечает, что воспитание в контексте цифрового образования рассматривается только в качестве выбора способов защиты ребенка от негативного влияния информационной среды. Кроме того, отмечаются тенденции вытеснения воспитания из образования как целостного педагогического процесса, сведение его к социализации. В связи с этим автор подчеркивает необходимость осмысления новой миссии воспитания в условиях цифрового образования. Сделан вывод о том, что цифровое образование актуализирует проблемы, которые невозможно решить без полноценного воспитания.*

**Ключевые слова:** цифровое образование, воспитание, обучение, социализация, самоосуществление, ценности.

## SHOULD UPBRINGING TO BE “DISCARDED FROM THE SHIP” OF DIGITAL EDUCATION?

N.F. Golovanova is Dr.Sci. (Pedagogy), prof. at St. Petersburg State University

*Researched is the problem of formation of theoretical concept of digital education. The author notes, that upbringing in the context of digital education is being only regarded as choice of means of protecting child from negative influence of informational environment. Moreover, there are tendencies to displace upbringing from education as integral pedagogical process, bringing it down to the socialization. In connection with that, the author emphasizes importance of comprehending the new mission of upbringing under context of digital education. Conclusion is made, that digital education is actualizing problems, that couldn't be solved without full value upbringing.*

**Key words:** digital education, upbringing, training, socialization, self-realization, values.

Развитие цифровых технологий невероятными темпами проникает во все сферы жизни. С их освоением связывают революционные перспективы не только в промышленности, но и в демократизации государственных систем, организации неограниченного доступа к качественному образованию и личностному развитию широких масс людей. Правительство РФ провозгласило целью ближайших лет (до 2025 г.) построение цифрового общества: предлагается цифровизировать все сферы материального производства, транспорт, социальные услуги, коммуникации и даже культурную жизнь. Обеспечить этот прорыв невозможно без организации системы цифрового образования.

Педагогическое сообщество пока настороженно прислушивается к реляциям чиновников от образования, их обещаниям в ближайшее время предоставить каждому школьнику страны оцифрованный учебный контент, обеспечить все школы быстрым интернетом, а заодно отказаться от классно-урочной системы и кардинально трансформировать педагогическую деятельность.

Какие пути выберет отечественная педагогика для обострения прорыва в цифровом образовании? Традиционно будет создавать некие теоретические параметры, а затем «вписывание» в них участников образовательного процесса, ожидая задуманный результат с обращением к существующим западным концепциям, приспособив их к российской реальности? Черты и того и другого уже отчетливо проявляются.

Однако призывно звучат голоса тех, кто предлагает задуматься о проблеме системного преобразования школы цифровой эпохи, где по-иному будет строиться не только содержание обучения и его методическое оснащение, но

и функции педагогов, их взаимодействие с обучающимися, воспитание и социализация. Явно возникает заказ на новую педагогику – педагогику цифрового социума.

### Заявка на статус новой парадигмы педагогики

Цифровое образование не следует считать новацией, революционно взрывающей ортодоксальное образование. У цифрового образования есть вполне успешный предшественник – медиаобразование (media education), развивавшееся в течение второй половины XX в. В разных странах медиаобразование использовало разные формы существования: было изучением отдельных самостоятельных курсов или интегрировалось в традиционное обучение, чаще всего в дисциплины гуманитарного и художественного циклов.

Неслучайно высказывается мнение, что цифровое образование представляет собой более развитую стадию организации медиаобразования в постиндустриальном обществе. Существует и позиция, когда цифровое образование противопоставляется общему образованию и выводится в область специальной подготовки для профессиональной деятельности. Несмотря на то что теоретики отечественной педагогики еще точно не определили, что такое «цифровое образование», появляются заявления о нем как о всепоглощающей системе, требующей переосмысления традиционных атрибутов образовательного процесса.

Несомненно, разработка концепции цифрового образования со всей полнотой должна войти в повестку дня современной психолого-педагогической науки. Необходимо дать обоснование самого статуса «цифры» в образовательном процессе. В европейской педагогике, где значительно

раньше, чем в России, активно исследуется и развивается цифровое образование, это понятие включает по существу цифровое (электронное) обучение, использование в учебном процессе цифровых технических устройств [12; 14].

На наш взгляд, цифровая составляющая образования – это не цель, а средство, для которого еще нужно создать основательное психологическое сопровождение и педагогическую инструментальность. Преувеличение статуса цифровой составляющей образования, возведение ее в ранг системообразующей приводит к тому, что обучение цифровым технологиям, формирование навыков программирования, коммуникаций в онлайн-среде и др. вытесняют из процесса образования такой определяющий компонент, как воспитание.

Современная Россия все еще стыдится заявить внятную идеологию, хотя развитие капитализма со всеми его атрибутами уже трудно утаить. Социальная действительность капитализма с трудом оправдывается в общественном сознании идеями свободы, демократии, равных возможностей, жизненного успеха и широкого потребительского выбора. Нас приучают принимать как неизбежную данность все увеличивающееся экономическое неравенство, конкуренцию, утрату уверенности в завтрашнем дне ради торжества частной собственности, приверженности ценностям материального мира.

Становится все более очевидно, что в этих условиях критериями организации современного образования являются польза и успех. Это отнюдь не случайно. Целевые установки и в жизни человека, и в жизни общества определяются ценностями. Социально-экономическая реальность капитализма строится вокруг ценности потребительской значимости, эффективности, полезности.

Стоит обратить внимание на то, что один из основоположников американского прагматизма и создатель педагогики прагматизма Дж. Дьюи еще в начале XX в. выступал против высоких, направляемых извне целей образования в демократическом обществе: «Поскольку демократическое общество отвергает внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством образования» [4. С. 85]. Он замечал, что «образование не может иметь цели, цели бывают у людей – родителей, педагогов, а не у абстрактных понятий» [4. С. 4], и советовал ориентироваться на цели реалистические, легко осуществимые – такие, достижение которых вызовет у участников образовательного процесса чувство удовлетворенности от успеха и понимание пользы достигнутого.

Современное постиндустриальное общество гипертрафирует потребностно-полезное отношение людей к жизни. В сегодняшней России уже прошло смущение от признания капиталистической данности, поэтому понимание образования как некоего вклада в человеческий капитал, формы богатства вполне принимается обществом. «Обученность» выпускника школы, вуза включается в систему условий труда, участвует в процессе создания прибавочной стоимости. «Воспитанность» на первый взгляд непосредственно с этим не связана, ее полезность для рынка труда туманна и востребована лишь в области межличностных отношений. Воспитание, обращенное к формированию системы ценностных от-

ношений и жизненных смыслов личности, не может принять товарную форму, предъявить свою сиюминутную полезность, поэтому беззастенчиво вытесняется из образовательного процесса как бесполезный рудимент старой культуры.

Теоретики и разработчики доктрины цифрового образования связывают его роль в основном с экономикой, управленческими коммуникациями. В этом случае исключается гуманитарная составляющая научного познания, которая определяет отношение познающей личности к изучаемым фактам, проблемам, объектам познания, аксиологический смысл этих отношений. Если на прагматическом уровне ценности возникают спонтанно как предпочтения самого человека или его референтного окружения, то высшие, общечеловеческие ценности, которые определяют идеалы личности, ее жизненные цели, убеждения, смысл жизни, освоить без воспитания невозможно. Здесь речь идет не о воспитании как сумме пресловутых воспитательных мероприятий, бесед с прямолинейной нравучительностью, а о «подключении» к ценностно-смысловому полю культуры, которое может происходить, например, на уроке, где искреннее высказывание учителя разбудило рефлексию ученика в ситуации преодоления им искушения солгать, осудить одноклассника, преувеличить свое значение в общем деле.

Почему наша отечественная педагогика так чувствительна к вопросу о миссии воспитания в образовательном процессе? Если заглянуть в историю, то обнаружится, что с 1860-х гг. и до самого конца XIX в. почти непрерывно шла дискуссия о соотношении понятий «образование» и «воспитание». В разное время на страницах педагогических журналов в ней принимали участие К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский и другие лидеры педагогической науки России. Примечательно, что у каждого из них есть работа с примерно одинаковым названием «О воспитании и образовании».

В дискуссии о ведущих понятиях педагогической теории обращает на себя внимание тот факт, что классической русской педагогикой отстаивается особая, определяющая роль воспитания в педагогическом процессе. Нервом дискуссии была диспозиция внешнего, преднамеренного влияния воспитателя и свободной самостоятельности ребенка. Позволим предположить: эта проблема была столь актуальна, заставила высказаться всех крупных ученых именно потому, что вторая половина XIX – начало XX вв. – время, связанное для России с развитием национального самосознания, стремлением познать свою историю и культурную самобытность, оторваться от западных авторитетов и образцов.

Шел активный поиск оснований национальной парадигмы педагогики. Стремление взять лучшее из педагогических систем других стран, критически его переосмыслить и обосновать свою позицию отличало наших великих предшественников в отечественной педагогике. Неслучайно так искренне и убежденно российские педагоги со второй половины XIX в. отстаивали идею народности воспитания.

Сейчас в социокультурном пространстве современной России имеет место нечто подобное. Страна ищет свой путь в построении постсоветского общества, отстаивает права на суверенитет и самостоятельность во внешней политике, преодолевает девальвацию базовых моральных ценностей.

Педагогическая наука откликается на эти процессы борьбой смыслов между классической и постнеклассической парадигмами. Достаточно вспомнить серьезный накал противостояния в среде педагогов при общественном обсуждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

### Битвы на семантическом поле воспитания

Вероятно, неслучайно активные процессы цифровизации образования совпадают по времени с наступлением на теорию и практику воспитания. Педагогическая литература последних лет дает представление о нескольких позициях по этой проблеме.

Достаточно обширный объем публикаций в педагогической периодике написан специалистами по IT-технологиям. Контекст таких работ часто демонстрирует, что авторы не различают смыслы основных педагогических понятий, поэтому суждения весьма декларативны и слабо преобразуются в педагогический инструментарий. Определенная часть публикаций, оперирующая понятием «воспитание», направляет внимание на эффективную защиту от негативного влияния цифровой среды [9. С. 61–69]. Собственно воспитание в цифровой образовательной среде представляется как деятельность по развитию школьных СМИ, конструирование воспитывающих виртуальных и смешанных реальностей, организация социального опыта школьников средствами ИКТ-технологий [1]. По существу, речь идет о «сетевой социализации», а не о воспитании. Эта позиция развивается в границах широко принятого в настоящее время понятия «социальное воспитание».

Авторитетный теоретик воспитания А.В. Мудрик считает, что воспитание — это социальный институт современного общества, и дифференцирует таковой на семейное, религиозное, социальное, дисоциальное и коррекционное воспитание. В свою очередь, социальное воспитание является составной частью относительно социально контролируемой социализации [8. С. 7–24]. Сведение воспитания к социализации — своего рода прием вытеснения воспитания из образовательного процесса.

Когда воспитание представляется составной частью процесса социализации, а не педагогического процесса, целостного процесса образования, то утрачивается его ключевой смысл и назначение — становление нравственной сферы человека. В контексте социализации воспитание осуществляется вне какой бы то ни было идеологии с ориентацией на подвидные, меняющиеся ценности, без существенных нравственных абсолютных. Воспитывается человек, умеющий проявлять инициативу, руководствуясь эффективностью и прагматической пользой, делать ситуативный выбор между добром и злом, но не различающий нравственные смыслы добра и зла.

Достаточно активно звучат голоса в поддержку той точки зрения, что различие обучения и воспитания как компонентов целостного образовательного процесса условно, их порой невозможно облечь в абстрактные и идеализированные концепты. Поэтому следует отказаться от такого искусственного разведения понятий в пользу обучения.

«Поскольку обучение и воспитание синонимы, то для их понимания не нужны две различные теории. Для понимания как обучения, так и воспитания центральное значение имеет принцип максимизации компетентностей учащихся» [5. С. 218].

Предлагается идти дальше и вообще отказаться от самого понятия «воспитание», а заодно от всей области педагогики, ассоциированной с этим понятием. Так, по мнению А.М. Сидоркина, это должно быть принято педагогическим сообществом с пониманием неизбежности жертвы: «Во-первых, потому что «воспитание» более уязвимо политически, а во-вторых, потому что это слово не переводится на английский язык. Последнее обстоятельство может показаться незначительным, но мне кажется, что это не так. Дискуссия об образовании становится все более глобальной, а российским педагогам просто очень трудно будет в ней участвовать, если одна из ключевых категорий совершенно не вписывается в язык этой дискуссии. Иногда для того чтобы сохранить главное, нужно поступиться второстепенным. Вопрос о том, как что называется, не так уж важен» [10. С. 290].

В глобалистичном запале предлагается построить некую единую универсальную теорию образования без «второстепенных» включений. Но это невозможно в силу историчности самого человеческого существования, развития категориальных и методологических основ педагогики в историко-культурном и историко-социальном контекстах. Стоит обратить внимание на то, что стремление к вытеснению воспитания из смыслового поля педагогической теории связано с противоречием двух полярных позиций в понимании и выражении в системе языка самого феномена образования.

Действительно, в англо-американской литературе концепт «education» выражает достаточно широкий спектр значений: систематическое обучение по программам школы или института, теорию и практику обучения, образование как освоение академических знаний и воспитание как подготовку к жизни, образование как результат этих процессов, как достояние личности [15. С. 589].

Основное значение термина «education» несет в себе латинский дериват «educare», в котором приставка «e-(ex-)» указывает на движение изнутри, а корень «ducare» означает «я веду», «я вывожу». Смысл понятия education прямо транслирует один из важнейших архетипов англосаксонской культуры — «самость»: образование как самоосуществление, самоопределение, саморазвитие. В таком контексте важно преодоление личностью всяких внешних давлений (социальных, государственных) и ее устремленность к самоосуществлению. Воспитание как специальное педагогическое влияние в этом случае оказывается лишним.

В российском педагогическом обиходе термин «образование» появился в XVIII в. как калька с немецкого «Bildung». Корень bild обозначает «образ», а суффикс ung указывает на процессуальность: становление образа, обретение образа, устремление к высшему образу как жизненному идеалу. Российская классическая педагогика наполняла понятие «образование» именно этим смыслом как целостного устройства человека, как восхождения его личности

к высшему образу: «ображать, давать вид, образ, обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное, улучшать духовно» [3. С. 613].

Сейчас в нашей педагогике развивается процесс восстановления исконных смыслов. Образование взрослеющего человека в контексте восхождения к высшему, идеальному образу непременно нуждается в особом участии более старшего, опытного, знающего наставника — своего рода «носителя добродетелей», который помогает соотнести рефлексию с реальной действительностью, осмыслить свой опыт. Так преодолевается конфликт между поиском идеала совершенствования и насущными требованиями социума.

Заметим, что в современной немецкой педагогике нет стремления к унификации понятийного аппарата в угоду английским влияниям. В немецкой научной и учебной литературе по проблемам педагогики авторы по-прежнему оперируют понятиями «образование», «воспитание», «социализация» как характеристиками основных процессов, исследуемых наукой о воспитании (*Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*). Наметилась, пожалуй, лишь тенденция несколько сужать смысл понятия «образование», более акцентируя внимание на его когнитивной составляющей, имея в виду «обучение» [13]. Близость понятий «воспитание» и «социализация» осознается, но отказываться от воспитания никому не приходит в голову.

«Вытеснение» воспитания из целостного образовательного процесса есть не что иное, как проявление постмодернизма в педагогике. Тенденции постмодернизма в архитектуре, изобразительном искусстве восходят к 1960–1970 гг. Современные формы постмодернизма суть порождение цифровой эпохи в развитии общества. Взрыв информационных технологий открывает для пользователя невероятные возможности доступа к информации и создает иллюзию, что информация существует сама по себе, в полной независимости от каких-либо авторитетов. Так утверждается непререкаемый приоритет индивидуального над всеобщим.

Большинство постмодернистских рассуждений в гуманитарных науках прямо выходят на отрицание общественных норм, традиционных ценностных регулятивов, «реликтовых принципов», ответственности личности за свои действия. Это один из главных признаков постмодернизма — *деконструкция* исторических традиций, ирония по поводу общепринятых ценностей. Кроме того, признаком постмодернизма, проявляющегося в философии, социологии, культурологии, психологии и педагогике, является *деноминация* — разрушение смысловых значений научных понятий. Наконец, постмодернизм характеризуется проявлениями *децентрации* — отказа от фундаментальных понятий в науке, инвариантных базовых принципов и идеалов. «На смену интересу к высоким целям и метафизическим утопиям пришла идеология приспособления к высоким саморазвивающимся технологиям» [6. С. 51].

Таким образом, можно говорить уже об экзистенциальном противостоянии педагогических парадигм, где одна черпает смыслы из прагматического либерализма и уповает на индивидуальный опыт, а другая из антропологии и направляет свои силы на область душевных стремлений личности, ее ценностные отношения.

## Новая миссия воспитания

Можно, конечно, поразмышлять над проблемами образования без воспитания, но это непродуктивно. Точно так же как необоснованно возводить воспитание в статус всеобъемлющего процесса. Парадигмальные сдвиги в теории воспитания налицо, и ученые не оставляют попыток таковые осмыслить. Важно понять: онтологическая природа воспитания такова, что оно встраивается в любую деятельность ребенка, подростка, юноши. Воспитание обеспечивает ценностно-смысловую составляющую учения, игры, трудовой и художественной деятельности, спорта. Оно помогает воспитаннику в этой деятельности понять и раскрыть себя, выстроить культурную и социальную идентичность. Воспитание социально нормирует человека и индивидуализирует его.

Меняется ли воспитательная реальность в условиях цифрового образования? Несомненно! Более того, в сущности самого цифрового образования проявляются своеобразные «подводные камни», преодолеть которые позволяет именно воспитание. Вот некоторые, уже обнаружившие себя.

1. Цифровое образование провозглашает отказ от классно-урочной формы обучения в пользу цифровой образовательной среды. Появится возможность широко использовать проектную технологию, развивать индивидуальные интересы и способности школьников, преодолевать учительский авторитаризм. Но придется согласиться с утратой систематичности и фундаментальности научной составляющей обучения, целостная картина мира в сознании учащихся тоже получит издержки. Избыток неструктурированной информации затрудняет взрослому ребенку принятие социальных оснований для поведения в общественной среде, понимание себя. Огромные потоки информации осмысливаются благодаря сформированности в сознании личности своеобразных алгоритмов: принципов жизни, ценностных смыслов, культурных кодов, а они являются непосредственным результатом воспитания.

2. Цифровое образование предлагает индивидуализацию образовательных траекторий, выявление высокомотивированных и талантливых детей. Но это создаст пространство для открытой конкуренции обучающихся на всех этапах образования от детского сада до вуза: соперничество, постоянную диагностику индивидуальных достижений, прессинг рейтингов, гонку за личным успехом. Ребенок утрачивает собственную жизнь, свои интересы и переживания. Он постоянно существует на «бегущей дорожке» оценивания и рейтинга. Родители и педагоги с удивлением замечают, что у детей в подростковом и юношеском общении не складываются установки на доверительные отношения со сверстниками, исчезает феномен дружбы. Дает о себе знать и социальная сегрегация в образовании: уже есть школы с высоким образовательным статусом, куда детей записывают по конкурсу, и маргинальные школы. Разрыв между ними, вероятно, будет увеличиваться.

Воспитание в этих условиях активно ищет и апробирует разнообразные формы работы с малыми группами детей и подростков, объединенными по интересам, разновозрастными группами, временно действующими в рамках общей проектной деятельности. Серьезно стоит в повестке дня у вос-

питателей проблема организации общественно полезной деятельности школьников, их участия в волонтерской работе.

3. Широкое использование в цифровом образовании онлайн-сервисов создает реальные возможности для самообразования, профессиональной переподготовки, поддержания конкурентоспособности специалистов, особенно молодежи. Но длительное общение в виртуальной реальности порождает представление о реальном мире как пресном, неинтересном, пугающем, тогда как искусственно созданные образы кажутся более важными и привлекательными. Цифровое пространство становится своеобразным посредником между людьми, в т.ч. между школьниками и педагогами. Все меньше остается реального взаимодействия, совместной деятельности и переживаний. Потеря активного взаимодействия с людьми, отсутствие реальных поступков грозит человеку опасностью утраты самого себя.

В условиях цифрового образования воспитание берет на себя решение такой важной проблемы, как организация взаимодействия с окружающими. Ребенок в цифровом пространстве, встроенный в систему «человек-машина», один на один с глобальными информационными полями как никогда будет нуждаться в реальном «значимом взрослом». Счастье, если это будут родители или старшие члены семьи, но по вечной своей миссии им должен быть школьный учитель, если он воспитатель.

Остро встает проблема определения статуса воспитателя как действующего лица образовательного процесса. Энтузиасты цифрового образования с восторгом прогнозируют, что теперь главной фигурой будет не привычный учитель-предметник и классный руководитель, а тьютор, модератор, коуч. Вырисовываются контуры эдакого «репетиторского образования» – целенаправленной подготовки к ВПР, ЕГЭ, где не останется места для личностного взаимодействия педагогов и школьников.

Между тем воспитание как совместное общение и деятельность – это *со-бытие*. Философия и филология в идее выдающегося мыслителя М.М. Бахтина открыла глаза современной педагогике на природу воспитания, помогла уйти от традиционного «воздействия», «формирования» и принять его как способ совместного бытия воспитателя и ребенка.

Со-бытийная практика воспитания строится не на трансляции разнообразных форм воспитательной работы, не на окультуривании среды вокруг детей, а на живых человеческих отношениях, которые определяют жизненные ценности и смыслы конкретных детей и взрослых. В основе таких отношений – переживание и осмысление друг друга в реальных жизненных ситуациях, где и дети и взрослые включаются в творческую деятельность, совершают поступки, проявляют свои чувства и убеждения. Может быть, только сейчас в цифровую эпоху нам по-настоящему раскроется смысл размышлений великого В.А. Сухомлинского о значении «постоянного духовного общения учителя и ребенка», «взаимном проникновении в мир мыслей, чувств, переживаний друг друга» [11. С. 33].

4. Цифровое образование обостряет для человека проблему его самоосуществления. Проводя большую часть времени в виртуальной реальности, вступая в контакт с игровыми имитациями и компьютерными артефактами, он

утрачивает четкую границу своих переживаний цифровой и действительной реальности, тогда как потребность воплотить себя, свою самость в материальной или духовной действительности естественно существует и развивается. Как писал М.К. Мамардашвили, «главная страсть человека – это *быть*, исполниться, состояться» [7. С. 180].

Для ребенка, подростка самоосуществление выражает поиск смысла проживаемой жизни: это стремление к лучшей, более яркой, как ему кажется, взрослой жизни. Активность в процессе самоосуществления исходит от самого человека: это серьезная и напряженная внутренняя работа. Происходит это не только на основе значимых внутренних стремлений, но и благодаря внешним влияниям и поддержке.

Самоосуществление проявляется в формах самовыражения, самореализации и самотрансценденции. Наши исследования показали, что самоосуществление современных подростков направлено преимущественно на самовыражение с манипулятивными установками в отношении окружающих и на самореализацию, которая носит весьма утилитарный характер, не ориентируется на высокие нравственные ценности. Самотрансценденция, т.е. бескорыстная и непубличная деятельность для других людей, служение, многими подростками понимается как важная область, но проявить себя в ней они не могут или не хотят [2]. Оставить эту важнейшую область становления личности на откуп социализации, рассчитывать, что стихийный и достаточно противоречивый путь «социального научения» (А. Бандура) выведет к сверкающим воротам «лаборатории самости», бесперспективно. Это – поле действия воспитания.

Воспитание в условиях цифрового образования вполне может развернуть свои возможности в школьной среде, где педагогов объединит установка на совместную со школьниками общественно ориентированную деятельность, ценности взаимопомощи и сотрудничества. Но воспитание, бесспорно, не должно замыкаться в пределах школы, и этот процесс уже развивается. Современные учреждения дополнительного образования предлагают детям не только возможности развития художественных и технических способностей, спортивных талантов. Там создаются устойчивые общности детей и взрослых, включая родителей, объединенных для социальной деятельности. Их опыт свидетельствует, что воспитание готово менять свои формы и технологическое оснащение, оставаясь неизменным ценностно-смысловым основанием целостного образовательного процесса.

## Заключение

Куда и как движется революционный «пароход» цифрового образования? Цифровое образование пока представляется как приспособление к активно развивающимся информационным технологиям. Гуманитарная составляющая жизни человека ставится в зависимость от технических особенностей инструментария экранной культуры, а под прикрытием туманных рассуждений о конце воспитания, стремлении «сбросить» его в качестве устаревшего балласта в образовательный процесс активно проникают социальные технологии, психологические практики и эзотерические программы.

На самом деле изъять воспитание из образовательного процесса, запретить невозможно: оно составляет живую ценностно-смысловую ткань любой педагогической деятельности и существует как самодостаточная педагогическая реальность. О чем же в таком случае тревожится автор? Он возражает против массивной атаки на воспитание как область отечественной педагогики, он обес-

покоен дезориентацией педагогов-практиков и студентов педагогических специальностей, он не может согласиться с тем, что взрослому человеку в XXI в. для образования, даже если оно цифровое, довольно обучения и социализации. Складывающаяся ситуация – своеобразный вызов теории и воспитательной практики, ответ на который значительно обогатит отечественное образование.

## Литература

1. Воропаев М.В. Воспитание в виртуальных средах. М., 2010.
2. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б., Ануфриюк К.Ю. Теоретическое определение и опыт исследования самоосуществления подростков / Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2016.
3. Даль В.В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. Т. 2. М., 1981.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.
5. Канке В.А. Теория обучения и воспитания. М., 2015.
6. Кутырев В.А. Человеческое и иное: борьба миров. СПб., 2009.
7. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
8. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2008. Вып. 10. С. 7–24.
9. Носкова Т.Н. Проблемы воспитания средствами информационной образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 5. С. 61–69.
10. Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 279–298.
11. Сухомлинский В.А. Школа радости / Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1. М., 1979.
12. Beetham H, Sharpe R. Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning. London, 2007.
13. Hörner W., Drinck B., Jobst S. Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen, 2010.
14. Dräger J., Müller-Eiselt R. Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München, 2015.
15. The New Oxford Dictionary of English. Oxford, 1998. P. 589.

## References

1. Voropaev, M.V. Upbringing in a virtual milieu. Moscow, 2010.
2. Golovanova, N.F., Dermanova, I.B., Anufriyuk, K.Yu. Theoretical definition and research experience of the self-fulfillment of adolescents. *Problems of contemporary pedagogical education*. Yalta, 2016.
3. Dal, V.V. The explanatory dictionary of live great Russian language: In 4 vols. Vol. 2. Moscow, 1981.
4. Dewey, J. Democracy and education. Moscow, 2000.
5. Kanke, V.A. Theory of education and upbringing. Moscow, 2015.
6. Kutyrev, V.A. The human and others: struggle of worlds. St. Petersburg, 2009.
7. Mamardashvili, M.K. How I understand philosophy. Moscow, 1992.
8. Mudrik, A.V. Upbringing as an integral part of the process of socialization. *Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University*. 2008. Iss. 10. P. 7–24.
9. Noskova, T.N. Problems of upbringing by means of informational education milieu. *Proceedings of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. 2015. No. 5. P. 61–69.
10. Sidorkin, A.M. Pragmatic liberalism and modernization of upbringing. *Problems of education*. 2014. No. 2. P. 279–298.
11. Sukhomlinsky, V. A. The school of joy. In: *Selected works in pedagogics: In 3 vols*. Vol. 1. Moscow, 1979.
12. Beetham, H., Sharpe, R. Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning. London, 2007.
13. Hörner, W., Drinck, B., Jobst, S. Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Opladen, 2010.
14. Dräger, J., Müller-Eiselt, R. Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München, 2015.
15. The New Oxford Dictionary of English. Oxford, 1998. P. 589.