



гогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.): в 2 ч. – М.: Знания; МПГУ, 2019. – Ч. 2. – С. 400–404.

13. Манузина Е. Б., Хорошилова М. В., Артемьева С. И. Уровень цифровой компетентности студентов как условие готовности будущих педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 33–43.

14. Москалюк В. С. Необходимость цифровизации российского образования // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10 (45). – С. 12–15.

15. Неборский Е. В. Подготовка педагогов для эпохи 4.0: цифровая компетентность как базовый компонент // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сб. научн. трудов международн. науч.-практ. конф. – М., 2021. – С. 122–126.

16. Никулина Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

17. Сериков В. В., Царапкина Ю. М. особенности формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения аграрного профиля в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 77–81.

18. Ячина Н. П., Фернандес О. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134–138.

19. Pomaki L., Lakkala M., Kantosalo A. & Paavola S. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // Education and Information Technologies. – 2011. – 21 (3). – С. 655–679. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.

И. А. Лескова

УДК 37.013

ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК ГЛУБИННЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ни одно разумное решение
не может быть принято без учета того,
каким мир станет в будущем*
А. Азимов

Современное образование столкнулось с вызовами времени, но адекватный ответ на них пока не найден, об этом красноречиво свидетельствует негативная оценка качества образования со стороны работодателей и общества в целом. Вызов времени есть форма кризиса, при котором в силу его глубины и масштаба привычный ракурс видения проблем и существующий арсенал инструментов мышления и деятельности, используемых для их решения, утратил свою эффективность. Возникает необходимость перехода от репродукции привычных способов видения проблем к новым способам их понимания, а также необходимость разработки новых инструментов мышления и деятельности. Этим определена актуальность данного исследования, в котором предложен инструмент мышления, обеспечивающий новый ракурс видения и оценки проблем образования, новую основу их решения.

В качестве инструмента мышления рассматривается образ будущего. Речь идет не о частном образе будущего (индивидуальном, какой-либо сферы деятельности), имеется в виду феномен общественного сознания – образ будущего, определяющий направленность изменений всех сфер жизни общества. С этого ракурса появляется возможность рассматривать образование как элемент смысловой картины развития общества (в соразмерности смысловому целому). Инструментальная функция образа будущего состоит в рефлексии смыслов, т. е. это инструмент рефлексии смыслов (не



дискурса, языковых конструкций, а смыслов), обеспечивающий широкий, масштабный взгляд на объект исследования и формирование основы полипредметного синтеза знаний, что необходимо для решения современных проблем, отличающихся высоким уровнем системной сложности.

Цель статьи – концептуализация образа будущего, выявление его инструментальных возможностей применительно к сфере образования.

В современной науке и общественном сознании тема будущего чрезвычайно актуальна. Тому есть глубинная причина – смена онтологических оснований культуры. В сознании общества состоялся переход от понимания бытия как давно ставшего, свершившегося к пониманию бытия как становящегося. Это выразило себя переходом от классической картины мира, философии и науки к постнеклассической картине мира, философии и науке. Будущее стали мыслить как вариативное и творимое, а не как линейно предопределенное продолженное настоящее. Актуальность получили разнообразные формы работы с будущим. Например, исследования будущего – «научная область, изучающая многообразие присутствия будущего в настоящем» [9, с. 16] (осознание будущего, ориентация на будущее, отношение к удаленной перспективе, проективность, фьючерсная грамотность, предвосхищение). Методы фортсайтных исследований: ««фабрики мысли» – Think Tanks, связывающие прогностику с управлением, метод Delphi как прогностический механизм, метод сценарирования и метод «Дорожных карт» [4, с. 76]. Развивается проектирование желаемого будущего (инжиниринг), стратегическое прогнозирование и пр.

В научных исследованиях, посвященных образу будущего ([7; 8; 9; 11; 12; 14] и др.), авторы отмечают его особенность как объекта осмысления: «будущее еще не существует» [14, с. 64]; рассматривают различие способов получения представлений о нем: прогнозирование и футурология [12, с. 100]; методологический статус образа будущего как предиктора развития и функционирования как «одного из

главных регуляторов процессов жизнедеятельности» человека в современном постиндустриальном обществе [11, с. 4]. Констатируют междисциплинарный характер современных исследований будущего, их связь «с другими крупными исследовательскими программами: теориями информационного общества, проблемой демаркации научного и вненаучного знания, трансдисциплинарными исследованиями» [2, с. 86]. Обращают внимание на внутреннюю связь образа будущего и образования, например, А. Г. Асмолов определяет образование как «проектирование будущего» или «образование из будущего» [2]. С. Н. Жаров выделяет два измерения образа будущего: смысловое (образ будущего как исток смысла) и инструментальное (образ будущего как «практически значимый прогноз, карта проблемных ситуаций, с которыми предстоит справиться с помощью полученных в обучении знаний и навыков» [8, с. 21]).

В целом анализ современных исследований по данной теме показал:

1. Преимущественно прагматичный характер теоретических и практических построений будущего, так как их значимость поставлена в зависимость от оценки реализуемости прагматичных интересов (индивидуальных, корпоративных, общества, сообществ и пр.).

2. Наличие неопределенности в представлениях о будущем. «Нас ждет какое-то совершенно иное будущее, но что именно нас ожидает – не понимает практически никто» [10, с. 2]. «Будущее глобального образования – это огромное поле неопределенности» [5, с. 14].

Такая неопределенность в представлении о будущем объясняется отсутствием опоры на объективные основания образа будущего, которые еще не стали предметом исследования, равно как еще не рассматривались инструментальные возможности этого образа применительно к системе образования, что составляет новизну нашего исследования.

Способы существования образа будущего. Образ будущего есть форма знания о будущем, интегрирующая его существенные параметры – концептуальные признаки (т. е.



характерные, дающие смысл). Он возникает в сознании общества как целостное схватывание (самодостраивание) будущего, что расширяет пределы сознаваемого мира, конституирует причину развития, которая в будущем.

Как форма знания о будущем образ будущего есть разделяемое знание, «распределенное» между множеством носителей – членов общества. Оно имплицитно присутствует в сознании общества и каждого его члена, потому образ будущего в равной мере объективен и субъективен, не умозрачен, а дан в опыте, будучи включен в задачу понимания побуждает определенным образом думать, интерпретировать, имеет мотивирующее значение, порождая личное отношение к будущему и личностные смыслы.

Можно выделить два способа существования образа будущего:

1. Образ возможностного будущего (стратегический, потенциальный).

Это образ эпохального начинания, выражает смысл эпохи как духовно-локальной целостности. Он объясняет общий смысл и направленность всех совершающихся в обществе процессов (ради чего?). Например, имперское развитие Древнего Рима направлял образ будущего «Рим как глава вселенной». Ромул, основатель Рима: «Иди и возвести римлянам: так хотя небожители, чтобы мой Рим был главою вселенной» (Тит Ливий). Эпоха христианского средневековья формировалась в пространстве образа будущего как Царства Божьего: совершенное состояние человечества, идеальное устройство внешнего и внутреннего мира человека.

Образ возможностного будущего не возникает путем экстраполяции от наличного, он не выводим из текущей реальности жизни общества, но являет относительно целостную картину будущего, показывая горизонт возможного развития общества. Его сущностной характеристикой является свободное действие. Новые смыслы в содержании образа возможностного будущего пробрасывают эскиз будущего без опоры на наличное настоящее, что созидает независимое от него свободное действие как потенциал развития общества. Только

свободное действие способно породить качественно новые материальные и культурные формы, которыми осуществляется развитие общества. Отсюда следует стратегическая задача образования: готовить человеческие ресурсы развития общества. Качественная определенность как человеческих ресурсов, так и системы их подготовки предзаданы образом будущего. Такой ракурс рассмотрения образования является новым.

Образ возможностного будущего как инструмент рефлексии смыслов: 1. Позволяет выявить конститутивную основу разнородных фактов и процессов, связанных с миром человека, логическую матрицу их вмещения (поскольку они формируются в логике смысла образа будущего). 2. Дает возможность сжать разнородную информацию в целостную картину связей, раскрывая тот смысл, место, роль и значение, которое имеет образование в смысловой картине развития общества.

2. Образ вероятностного будущего (тактический, актуальный).

Опирается на представление о будущем как продолженном настоящем, потому не порождает независимое от него свободное действие, а значит, содержит минимальный потенциал развития, обеспечивающий только очередной шаг претворения в жизнь эпохально значимого образа будущего. Развитие общества осуществляется сменой тактических образов будущего, каждый из которых соразмерен образу будущего эпохального масштаба как носителю «причины, которая в будущем».

Применительно к образованию. Конструкция и структура системы образования, качественная определенность его содержания формируются в логике смысла стратегического образа будущего (эпохального масштаба). И такowymi они остаются весь период его актуальности, т. е. всю эпоху, тогда как цели и задачи этапов развития образования определяются уже вероятностным, т. е. актуальным, тактическим образом будущего.

Источником образа будущего выступает историческое сознание общества, под которым понимают «движение социальной природы человека, т. е. надбиологический способ его су-



ществования» [3, с. 7]. Историческое сознание совмещает «три временные проекции данного общества: его родовое прошлое (генезис), его видовое настоящее (данная фаза общественной эволюции) и его прозреваемое будущее (вытекающее из явного и неявного целеполагания)» [3, с. 5]. Следовательно, образ будущего возникает в ходе естественного процесса развития исторического сознания общества. Общность временных проекций (порядков культуры прошлого, настоящего, будущего) в индивидуальных сознаниях членов общества, выступая фактором коммуникативной связности, обеспечивает тот уровень их организации, с которого возникает, как эмерджентное свойство, сознание общества. Этот процесс детерминирован онтологической картиной эпохи (представления о возникновении и устройстве мира, о том, что правильно, подлинно, ценно и т. п.). Потому объективным основанием образа будущего как одной из трех временных проекций в историческом сознании общества, является онтология эпохи. Онтологическая картина имплицитно заложена во всех элементах материальной и духовной культуры, обеспечивая этим внутреннюю связность эпохи как духовно-локальной целостности весь период ее существования. Потому образ будущего как ракурс осмысления образования в силу своей онтологической укорененности обеспечивает целостность, масштабность, системность и глубину понимания проблем и задач образования.

Инструментальная функция образа будущего состоит в рефлексии смыслов. Образ возможностного будущего как «фиксированная точка отсчета в будущем» (В. Э. Франкл) есть объективное основание такой рефлексии. Этот образ, показывая смысловую картину развития общества, позволяет мыслить в «длинном» времени, что определяет максимальный масштаб и системность видения предмета изучения, помещенного в эту смысловую целостность, а объективность и глубину его понимания обеспечивает онтологическое основание образа будущего.

Схема организации рефлексии: онтологическое основание → образ возможностного будущего → конструкция системы образования.

Рассмотрим по этой схеме традиционную систему образования с целью выявить ее концептуальный каркас (конструкцию). Данная система в своих основах сложилась в эпоху Нового времени, потому первым компонентом схемы рефлексии должна стать онтологическая картина той эпохи. Ее организующим началом было представление о внеположности мира и человека. Мир существует независимо от человека и явлен ему в фундаментальной разделенности: феноменальный мир (доступный наблюдению, чувственному восприятию, изменчивый) и универсалии объективного мира как основания мира феноменального. Основание неизменно, находится за пределами чувственного восприятия и постигаемо только разумом. Из этого следует, что онтологическим основанием образа будущего той эпохи выступает разделение между феноменальным и объективным миром или субъективным и объективным миром.

Необходимо принять во внимание, онтология – это не теоретическая абстракция, имеющая смысл только для специалистов, это практика жизни. Человек «понимает себя из предварительного понимания бытия мира» [1, с. 98]. Представление о внеположности мира и человека и есть то предварительное понимание бытия мира, из которого человек той эпохи понимал себя. Об этом наглядно свидетельствует факт, что на основании разделения между субъективным и объективным миром в Новое время был выстроен и мир технологий, и социальные структуры, вместе с ним возникшие, включая систему образования. Тотальность влияния онтологических представлений объясняется их конститутивной функцией. Они конституируют организованность сознания общества и каждого его члена, потому имплицитно присутствуют в каждом элементе материальной и духовной культуры эпохи, что влияет на все создаваемое обществом и одновременно идентифицирует его принадлежность эпохе.

Психологическая сущность разделения между субъективным и объективным миром раскрыта С. Л. Рубинштейном. Отправным пунктом работы сознания, пишет он, является



чувственность, ибо она «непосредственно вплетена во взаимодействие человека с окружающим миром» [13, с. 283]. Но разделение между субъективным и объективным «выключает» из мира чувственность и этим отрывает сознание от действительности. Оно берет ее уже не как «фактическую непосредственную данность бытия... а как фиктивную непосредственную данность сознания» [13, с. 284], т. е. рационально.

Таким образом, разделение, о котором идет речь, рационализирует сознание общества «выключением» из мира чувственности (она не исчезает, но меняется ее оценка, ее данные как субъективно значимые нивелируются). Следовательно, историческому сознанию той эпохи и проекции будущего в нем присуща рационализированность, что наглядно показывает сравнение образов будущего Средневековой эпохи и Нового времени.

Сознанию средневекового общества образ будущего виделся как Царство Божье: идеальное устройство внешнего и внутреннего мира человека, совершенное состояние человечества. Этот образ утратил свою актуальность на переходе к эпохе Нового времени и стал в историческом сознании общества элементом временной проекции прошлого, материалом строительства нового. В Новое время сознание общества, будучи рационализировано, выхолостило из образа Царства Божьего все, что не могло быть рационально обосновано. Процесс преображения души человека и процесс духовного преображения общества на пути к Царству Божьему иррациональны по своему характеру. Получив в историческом сознании общества рациональную обоснованность, процесс преображения общества трансформировался в путь преобразования природного и человеческого мира. И этот путь вел уже не к Царству Божьему, а к Царству Человека: совершенный человек, совершенное общество, вечный мир. Таков образ будущего эпохи Нового времени, он есть секуляризированная интерпретация средневекового образа будущего. В схеме организации рефлексии – это второй компонент схемы, ее третий компонент – конструкция (концептуальный каркас) традиционной системы образования.

Конструкция есть система отношений между базовыми элементами. В системе образования они имеют концептуальный характер, что позволяет рассматривать ее конструкцию как концептуальный каркас. Конструкция традиционной системы образования предзадана концептуальными признаками (параметрами) образа будущего как Царства Человека: 1) процесс всеобщего искоренения невежества; 2) установление господства человека для всеобщего процветания и благоденствия; 3) приближение человека к долголетию или бессмертию. Ценностными ориентирами и смыслами, что они содержат, определены ответы на базовые для образования вопросы «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?». Ответами на них сформирована конструкция = концептуальный каркас традиционной системы образования.

Концептуальный каркас традиционной системы образования. «Зачем учить?» и «Кого учить?» – вопросы стратегического значения, потому ответ на них неизменно актуален на протяжении всей эпохи.

Ответ на вопрос «Кого учить?» формирует содержание антропологического измерения образования. Исходно вопрос-ответ связаны с представлением о природе человека. Эскиз будущего как Царства Человека выстроен на представлении, что природа человека нецелостна и несовершенна. Она нецелостна, ибо мыслится в логике разделения между субъективным и объективным. Как существо природное человек субъективен и непостоянен, не отличает существенное от несущественного, но как существо духовное он разумен [6]. Нецелостность природы человека – признак ее несовершенства. Путь к Царству Человека есть путь к ее совершенству, ибо движение от невежества человека к его господству и долголетию – это путь от себя несовершенного к целостности и совершенству своей природы. «Человек не бывает от природы тем, чем он должен быть <...> Он должен привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной <...> поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя» [6, с. 65].



Система образования, выстроенная в этой онтологии, ориентирована не на реального человека, а на абстрактного индивида, абстрактного субъекта, что составляет содержание антропологического измерения образования и ответ на вопрос «кого учить?». Как следствие, базовым элементом концептуального каркаса традиционной системы образования становится методологическая стратегия взгляда на человека извне. В логике этой стратегии выхолащивается его индивидуально-личностная самобытность. Значит, индивидуальные, личностные, субъектные феномены соединяются не с живым конкретным человеком, они абстрагируются от него. Это позволяет их опредмечивать, объективировать, выделять общие для всех свойства (типически релевантные) и тем самым сводить индивидуальность, личность, субъектность человека к этим общим свойствам и даже представить их в виде перечня.

Таким образом, в методологической стратегии взгляда на человека извне способом построения понятий индивидуальность, личность, субъектность является пересечение общих свойств. Такое пересечение абстрактно, существует вне конкретной индивидуальности, к нему можно сводить все многообразие личностных, индивидуальных феноменов, применять логические процедуры, его можно включать в причинно-следственные цепочки рассуждений и выводов. Тем самым в обучении человеку самой конструкцией системы образования предзадана позиция объекта (общие свойства, что предзаданы, не вытекают из природы конкретного человека, а привносятся извне, что определяет его объектность) и тип субъект-объектных отношений.

Следующий базовый элемент концептуального каркаса: знание как основополагающий принцип системы обучения. Он отвечает на вопрос «зачем учить?», а в обучении обеспечивает разделение между субъективным и объективным миром. Путь от невежества к совершенству и долголетию, всеобщему процветанию и благоденствию есть стратегический ответ на вопрос «зачем учить?». Этот путь лежит через знание – классическое рациональное

научное знание. Оно абстрактно – сохраняет свое значение вне конкретных обстоятельств, объективно – его содержание определяется только свойствами объекта, оно типически релевантно. Такое знание не имеет связи с «Я», с живой действительностью, не дает человеку возможность вложить в него свое значение, не способствует познанию себя. Тем самым в обучении человек оперирует абстрактным знанием, «выключающим» чувственность, что обеспечивает разделение между субъективным и объективным миром.

Чему и как учить – вопросы тактического значения, потому содержание ответов на них обновляется в логике меняющихся текущих целей и задач образования, обусловленных сменой потребностей и запросов общества.

Способность человека к воспроизводству как психологическая основа системы обучения – следующий конструктивный компонент традиционной системы образования. Его определяет ответ на вопрос «чему учить?». Этот вопрос ставит перед необходимостью конкретизировать содержательный компонент процесса обучения – установить отвечающий логике запросных потребностей общества перечень предметных областей, предметов в содержании образования. Психологическим «знаменателем» этого перечня есть способность человека к воспроизводству, ибо человек, как субъект обучения, усваивая научные знания и общеизвестные способы действия, ничего своего в познание не привносит, а только воспроизводит данный ему абстрактный образец. Следовательно, базовый опыт, получаемый им в обучении, это опыт воспроизводства, потому способность человека к воспроизводству выступает элементом концептуального каркаса системы обучения.

Организирующий принцип образовательного процесса «подача знаний – применение знаний» еще один конструктивный компонент традиционной системы образования. Он отвечает на вопрос «Как учить?» и определяет логически различные стадии освоения содержания образования. Первая стадия: усвоение знаний (образцы знаний, типичные схемы опыта, мо-



дели поведения) = знание воспроизводится в сознании. Вторая стадия: учимся знанию применять = воспроизводим практически. Поскольку в этом процессе человек в познание ничего своего не привносит, то его активность есть активность абстрактного субъекта, а не конкретного человека, она развивается извне внутрь (а не изнутри вовне), потому образовательный результат возникает не как продукт внутренней работы, а как продукт присвоения.

Антропологическое измерение образовательного результата. Образ будущего как инструмент рефлексии смыслов позволил выявить конструктивные элементы концептуального каркаса традиционной системы образования. Он остается неизменным всю эпоху, несмотря на регулярность обновления содержания и методов обучения, национальные особенности систем образования тех стран, культурно-историческому развитию которых эта эпоха свойственна. Устойчивость концептуального каркаса в культурно-историческом времени эпохи обеспечивает образованию возможность производить человеческие ресурсы развития общества.

В эпоху Нового времени таким ресурсом развития был, используя метафоруобраз, «человек-винтик» в механизме производства и общественном механизме. Это основной ресурс осуществления научно-технического и социального прогресса, процесса индустриализации. «Человек-винтик» эффективно действует в границах внешних предписаний (в обучении в этом качестве функционируют инструктивно-репродуктивные формы учебной деятельности и пр.), его деятельность внешне детерминирована, значит, он действует не от собственного лица, а является лишь непосредственным субъектом действия. При этом есть главный субъект – тот, кто устанавливает предписания. Возникает распределенная субъектность. Она определяет рациональный характер организации деятельности (рационально организованы акты рассуждения и действия), такая деятельность имеет жесткие рамки, включающие человека в качестве элемента («винтика»). В этом

состоит специфика мира технологий той эпохи и социальных структур, возникших вместе с ним.

«Человеку-винтику» присущ неценностный, обезличенный характер отношений с миром. Такой человек значим для общества только в функциональном измерении, а не в полноте своих способностей и индивидуальности-личностной самобытности. Его опыт реальности не содержит ощущения включенности в живой исторический процесс. Этому способствует укоренившаяся в сознании общества той эпохи идея современности, она возникает вместе с образом будущего как Царства Человека. Современность мыслится в отрыве от прошлого и будущего, как момент меняющийся и уникальный. В логике образа будущего такой отрыв объясняется тем, что на пути из невежества к Царству Человека прошлое оценивается как состояние невежества, тем самым оно утрачивает свою самоценность. Потом становится возможно выбирать из него только полезные современности знания и опыт (они и включаются в содержание образования). Рациональность такого выбора фрагментирует прошлое, превращая его в материал для современности и ослабляя в человеческом опыте реальности ощущение включенности в живой исторический процесс. Итогом станет массовая культура, атомизация общества, проблемы идентичности и пр.

Современное общество живет в условиях другой эпохи, состоялся переход от Нового к Новейшему времени. А новая эпоха → это новая онтология → изменения в историческом сознании общества и новый образ будущего, который, однако, на данный момент в сознании общества еще не обрел свою переживаемую предметность. Тогда как «старый» образ будущего еще не стал прошлым, он трансформировался и активно (агрессивно) претендует на статус пути развития общества, породив конфликт ценностно-смысловых полей двух образов будущего (нового и старого) как двух путей развития общества. В образовании этот конфликт имеет форму кризиса. Оно «топчется на месте», ибо поток инновационных преоб-



разований не приводит к качественным изменениям образовательного результата. Это обусловлено тем, что современная система образования, несмотря на многочисленные трансформации, сохранила концептуальный каркас традиционной системы образования, а он не отвечает реалиям современной жизни, как и образовательный результат, который им предзадан. Качественно новый образовательный результат может быть получен в системе образования, концептуальный каркас которой спроектирован на новых онтологических основаниях. Конфликт двух образов будущего, новый образ будущего и предзаданная им конструкция системы образования рассматриваются во второй части статьи.

АННОТАЦИЯ

Проведена концептуализация понятия «образ будущего», выявлено его онтологическое основание и инструментальные возможности. Показана обусловленность концептуального каркаса системы образования параметрами образа будущего. В качестве примера рассматривается концептуальный каркас традиционной системы образования.

Ключевые слова: инструмент рефлексии смыслов, онтология, образ будущего, параметры будущего, концептуальный каркас.

SUMMARY

The concept of “image of the future” is conceptualized, its ontological basis and instrumental capabilities are revealed. The conditionality of the conceptual framework of the education system by the parameters of the image of the future is shown. The conceptual framework of the traditional education system is considered as an example.

Key words: instrument of reflection of meanings, ontology, image of the future, parameters of the future, conceptual framework.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехнович А. С. Событие субъективности: между самопроектом и миропроеком // Вестник ВГУ. Серия: Философия. – 2018. – № 4 (30). – С. 96–103.
2. Асмолов А. Г. Образование – это проектирование будущего // Образовательная политика. – 2011. – № 4 (54). – С. 2–5.

3. Барг М. А. Эпохи и идеи: становление историзма. – М.: Мысль, 1987. – 348 с.

4. Буданов В. Г. Постнеклассические основы управления будущим // Научный результат. Социология и управление. – 2014. – Т. 1. – № 1. – С. 72–78.

5. Будущее образования: глобальная повестка. Доклад о глобальной повестке образования, подготовленный в рамках деятельности Re-Engineering Futures Group [Электронный ресурс]. – М., 2013. – 208 с. – URL: <https://ouzs.ru/upload/iblock/e46/e4677181a1bb70c38fdffa4b68628986.pdf> (дата обращения: 19.10.2022).

6. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика. Работы разных лет: в 2 т. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – С. 61–67.

7. Динабург С. Р. Современные исследования будущего: между утопией и форсайтом // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура. История. Философия. Право. – 2016. – № 3. – С. 86–97.

8. Жаров С. Н. Образование и образ будущего // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 4. – С. 21–26.

9. Желтикова И. В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15–32.

10. Образование для сложного общества: «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Доклад Global Education Futures «Образование для сложного мира: зачем, чему и как». Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow [Электронный ресурс]. – 2018. – 212 с. – URL: https://rosuchebnik.ru/upload/service/obrazovanie_dlya_slojnogo_obshestva.pdf.

11. Петрова В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: авторефер. дисс. ... д-ра психологии // Нац. исслед. Том. гос. ун-т. – Томск, 2019. – 32 с.

12. Пирожкова С. В. Предсказание, прогноз, сценарий: к вопросу о разнообразии результатов исследования будущего // Философия науки и техники. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 111–129.



13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

14. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Будущее как проблема научного исследования // Стратегические приоритеты. – 2016. – № 2 (10). – С. 63–83.



Т. М. Резер, П. М. Попов

УДК 159.99

ОЦЕНКА РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КИБЕРАДДИКЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)

В условиях глобальной цифровизации деятельности человека в XXI веке информационные технологии стремительно проникают во все сферы его жизни. Всемирная паутина сети Интернет позволяет представителям современного общества осуществлять коммуникативную, профессиональную, учебную и иные виды деятельности. Однако следует отметить, что помимо неоспоримой пользы информационные технологии могут таить в себе и большое количество опасностей, особенно для неокрепшей психики детей и молодых людей. Одной из самых распространенных проблем взаимодействия человека с компьютерной средой является кибераддикция, проявляющаяся в патологической зависимости человека от ком-

пьютерных игр. Так, согласно исследованиям, проведенным профессором Питсбургского университета К. С. Янг, уже в 2000 году от 10 до 14 % компьютерных пользователей являлись зависимыми [1].

Современные дети и молодежь выступают наиболее распространенной и активной группой пользователей технологических девайсов. Приводимые цифры опросов фонда «Общественное мнение» показывают, что от общего числа россиян, использующих сеть Интернет в 2017–2018 году, молодые люди составили 48 % пользователей [2]. Согласно данным исследований, проведенным компанией MediaScore в 2020 году, доля пользователей сети Интернет в возрасте от 12 до 24 лет в России составила 97,1 % пользователей [3]. Поэтому необходимо понимать, что молодые люди в меру специфических психовозрастных особенностей являются сенситивной социальной группой в наибольшей степени подверженной формированию зависимости.

Решение проблемы формирования кибераддикции в молодежной среде заключается в проведении системной государственной политики, направленной на своевременную профилактику зависимости от технологических девайсов. Например, в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, где кибераддикция уже давно признана заболеванием на официальном уровне, ведется активная профилактика данной проблемы среди детей и молодых людей.

В Корее разработана программа Nighttime Shutdown, направленная на борьбу с кибераддикцией с учетом возрастных ограничений, закрытия доступа к игровому контенту и снижения скорости интернета при длительной игре.

Китай в рамках борьбы с кибераддикцией открывает лагеря принудительного лечения и реализует программу позитивного обучения подростков посредством целостных социальных программ – P.A.T.H.S. Во Вьетнаме введены жесткие ограничения для Интернет-провайдеров, не позволяющие геймерам осуществлять игровую деятельность в период с 10 вечера до 8 утра, и т. д. [4].

США и страны Европейского региона также реализуют программы профилактики ки-