

Популистские и утопические тенденции в цифровой педагогике

Populist and utopian trends in digital pedagogy

Авторы статьи

Симашенков Павел Дмитриевич,
кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и правового обеспечения государственной службы АНО ВО Университет «МИР», г. Самара, Российская Федерация
pavel.simashenkov@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6831-2543

Ворушилова Рада Вадимовна,
магистрант АНО ВО Университет «МИР», г. Самара, Российская Федерация
padmsim@gmail.com
ORCID: 0009-0003-3856-088X

Authors of the article

Pavel D. Simashenkov,
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Public Administration and Legal Support of Civil Service, "IMI" University, Samara, Russian Federation
pavel.simashenkov@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6831-2543

Rada V. Vorushilova,
Graduate Student, "IMI" University, Samara, Russian Federation
padmsim@gmail.com
ORCID: 0009-0003-3856-088X

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Симашенков П. Д., Ворушилова Р. В. Популистские и утопические тенденции в цифровой педагогике // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 01. – С. 1–16. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261001.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11001

For citation

P. D. Simashenkov, R. V. Vorushilova, Populist and utopian trends in digital pedagogy // Scientific-methodological electronic journal «Koncept». – 2026. – No. 01. – P. 1–16. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261001.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11001

Поступила в редакцию <i>Received</i>	11.07.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	04.09.25
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	04.09.25	Опубликована <i>Published</i>	31.01.26



Аннотация

Актуальность темы обусловлена масштабами цифровой трансформации. Объектом исследования является цифровая инноватика высшего образования, предметом – ее методологическое и педагогическое обеспечение. Цель исследования – выявление нездоровых тенденций в цифровизации образования, задача – анализ популистских и утопических взглядов на перспективы кибер-педагогики. В статье обобщаются личные наблюдения авторов и опыт преподавательского сообщества. Среди приоритетных – системный подход и метод конкретизации, делающие выявление популистских тенденций в кибергогике более наглядным. Тема освещается в мировоззренческом ракурсе. В результате исследования выявлен ряд внутренних противоречий цифровой парадигмы, дающих основания считать концепт кибергогики утопичным. В частности: 1) пропаганда прогресса и акцентуация на сиюминутном вау-эффекте, производимом встроенными в интернет-сервисы счетчиками; 2) ставка на креативные коллаборации и реальность «академического вакуума», виртуального окружения вместо интеллигентной среды; 3) декларирование индивидуализации образования и сплошное типирование, разработка паттернов, шаблонов и стандартов; 4) примат посильности обучения и обещание технологического прорыва; 5) рассуждения о стратегической проактивности и ссылки на темпоральные и априори стихийные рыночные процессы; 6) подмена педагогики цифровыми методами учета и контроля; 7) смешение понятий информированности и образования, учености и контента; 8) геймификация и отрицание необходимости усилий для освоения наук; 9) упор на автоматизм передачи знаний и апелляция к харизме педагога в формировании критического мышления студентов; 10) agile-ориентированность на минимально необходимое в ущерб избыточности творческого подхода, что особенно ярко проявляется в механистической оценке знаний; 11) декларация права выбора образовательной траектории и фактически тотальная предопределенность, усугубляемая широким внедрением нейросетей в образовательную практику. Таким образом, проблему авторы видят не в технической ограниченности, а в идейной несостоятельности, беспочвенности претензий кибергогики на звание двигателя прогресса. Научная новизна статьи в том, что заявленная тема в прямой постановке не освещалась. Теоретическая значимость работы определяется ее методологическим посылом: сформировать мнение о реальных перспективах кибергогики. Практическая значимость состоит в выявлении внутренних противоречий цифрового образования, затрудняющих реализацию педагогического процесса.

Ключевые слова

цифровая трансформация, инновации, поколение Z, утопизм, популизм, высшее образование, искусственный интеллект

Благодарности

Авторы выражают благодарность студентам и преподавателям Самарского университета «МИР» за участие в исследовании.

Abstract

The relevance of the topic is determined by the scale of digital transformation. The object of the study is digital innovation in higher education, and the subject is its methodological and pedagogical support. The aim of the study is to identify unhealthy trends in the digitalization of education, and its objectives are to analyze populist and utopian views on the prospects for cyber pedagogy. The article summarizes the authors' personal observations and the experience of the teaching community. Priority is given to a systematic approach and a method of concretization, which make the identification of populist tendencies in cyber pedagogy more transparent. The topic is covered from a worldview perspective. The study reveals a number of internal contradictions in the digital paradigm, which give reason to consider the concept of cyber pedagogy as utopian one. In particular: 1) the promotion of progress and the emphasis on the immediate wow effect produced by counters built into Internet services; 2) the emphasis on creative collaboration and the reality of an 'academic vacuum,' a virtual environment instead of an intellectual environment; 3) the declaration of the individualization of education and continuous typing, the development of patterns, models, and standards; 4) the primacy of learning feasibility and the promise of a technological breakthrough; 5) arguments about strategic proactivity and references to temporal and a priori spontaneous market processes; 6) replacing pedagogy with digital methods of accounting and control; 7) confusing the concepts of awareness and education, scholarship and content; 8) gamification and denial of the need for effort to master the sciences; 9) emphasis on the automatic transfer of knowledge and appeal to the charisma of the teacher in developing students' critical thinking; 10) agile focus on the minimum necessary at the expense of the excessiveness of a creative approach, which is particularly evident in the mechanistic assessment of knowledge; 11) declaration of the right to choose an educational trajectory and, in fact, total predetermination, exacerbated by the widespread introduction of neural networks into educational practice. Thus, the authors see the problem not in technical limitations, but in the ideological inconsistency and groundlessness of cybergogy's claims to be the driver of progress. The scientific novelty of the article lies in the fact that the stated topic has not been directly addressed before. The theoretical significance of the work is determined by its methodological message: to form an opinion about the real prospects of cybergogy. The practical significance lies in identifying the internal contradictions of digital education that hinder the implementation of the pedagogical process.

Key words

digital transformation, innovation, Generation Z, utopianism, populism, higher education, artificial intelligence

Acknowledgements

The authors would like to express their gratitude to the students and faculty of Samara "IMI" University for their participation in the study.

Введение / Introduction

Злободневность темы обусловлена масштабами цифровой трансформации. Наш взгляд, постковидный курс на сплошную цифровизацию образования спровоци-

ровал растерянность: в педагогических кругах высказываются робкие надежды на некое преобразование, однако без конкретики касаясь хотя бы направления, в коем оно обозначится. Результаты видны, пожалуй, лишь в сводках официальной статистики, но по-настоящему неангажированных исследований в этом направлении пока не достаёт. Ясно одно: на данном этапе оцифрование забюрократизирует учебный процесс, а это, в свою очередь, порождает острые приступы законотворческих послаблений в стиле огульной разгрузки кого попало, от педагогов до учащихся. Наивно верить, что очередные популистские призывы положительно скажутся на ситуации в вузах. Подобные вопросы требуют серьёзного и концептуального (а не ситуативно-декларативного) рассмотрения, и главные из них – чему и кого учить, что такое знание и учёность – стали болезненно актуальными. Ожидаемый цифровой прорыв обернулся разрывом, осложнённым эйджизмом и отсутствием внятной идеологии, в т. ч. в образовательной политике. Представляется, такое положение дел образовалось вследствие априорной утопичности цифрового просветительства, что мы и намерены проанализировать. Объектом исследования является цифровая инноватика высшего образования, предметом – её методологическое и педагогическое обеспечение. Цель исследования – выявление нездоровых тенденций в цифровизации образования, задача – анализ популистских и утопических взглядов на перспективы киберпедагогики. Научная новизна состоит в попытке выявить нездоровые тенденции и внутренние противоречия киберпарадигмы образования, затрудняющие её реализацию в России.

Обзор литературы / Literature review

Цифро-утопические умонастроения проявляются на разных уровнях и в различных ракурсах. Характерно: иностранные исследователи более сосредоточены на глобальной, общесоциальной проблематике: так, З. Бауман [1] рассматривает проблему в цивилизационном контексте, отмечая «неуместность» современных утопий в прямом (географическом) смысле. Э. Моррисон озабочен заорганизованностью управляемого нейросетями техномира, принципиально чуждого человечности и требующего людских жертв якобы во имя прогресса [2]. Обширное исследование киберутопизма, проделанное Л. Мьюллери [3], затрагивает ключевые моменты западной цивилизации, как они сейчас заявлены (либерализм, гендер, политехнологии и проч.) – и явно не в оптимистичном ключе.

Применительно к образованию зарубежные исследователи – в фарватере киберпедагогики, предпочитая не связывать её специфику с рисками цифроутопизма. Пожалуй, только Ш. Бейн предпринял серьёзную попытку переосмыслить сомнительные установки новой парадигмы обучения [4]. Из «форсайтов» можно выделить статью П. Яндрича и Д. Форда о постцифровой экопедагогике [5], где утопические идеи трактуются в духе ESG-мессианизма и позиционируются как основа будущих исследований. По большей же части работы посвящены расширению сферы влияния искусственного интеллекта (далее – ИИ), а также совершенствованию интернет-коммуникации. В частности, Ш. Тёркл анализирует «цифровые» нюансы идентичности [6], уделяя повышенное внимание искусству самопрезентации, управления репутацией и прочим сомнительным прелестям сетевого общения. Дж. Расселл изучает проблемы виртуализации образования, усматривая в новых технологиях солидный творческий потенциал [7]. Р. Эйнон и Э. Янг видят позитивные перемены в использовании ИИ на благо просвещения [8]. Напротив, Г. Бьеста [9] иронично заявляет о «возвраще-

нии к будущему, которого еще не было», критикуя последствия цифровой эмансипации образования. П. Келли исследует педагогические инновации в компаративном ключе, акцентируя вопросы культурной идентичности [10].

Отдельно и особо стоит упомянуть имеющую за рубежом множество апологетов концепцию Lifelong Learning. Обозреватель авторитетного журнала «Форбс» Н. Гифт – приверженец модели непрерывного и децентрализованного образования, более похожего на вариант наставничества [11]. Э. Найт и соавторы скептически оценивают модель «пожизненного обучения» [12], особенно в ее дигитализированном изводе.

В отличие от зарубежных, российские ученые избрали более конвенциональную тематику, соответствующую официальному курсу: яркий пример – исследование Л. Турлюн и А. Степанской о трендовой специфике цифровизации [13]. Если и просматриваются «отдельные недостатки» – они, как обычно, являются следствием неосвоенности коммуникативных технологий. Трудности в обучении зумеров объясняются не их неспособностью осознать информацию, а тем, что толерантно именуют «цифровым разрывом». Этой проблеме посвящена статья Е. Щербиной и А. Кислова [14], отличающаяся искренностью чувства и живостью слога. В целом для работ упомянутого направления возможна условная классификация:

- попытка методологических обобщений пятилетнего опыта цифровизации образования, как в монографии В. Блинова и соавторов [15], описывающей перспективы и риски трансформации образования;

- анализ частных вопросов киберпедагогики – например, дидактики, о чем пишут А. Алексеева и Г. Соломонова [16], сравнивая классическую модель с цифровым вариантом;

- прогнозы относительно потенциала инфотехнологий, особенно широкого внедрения ИИ в учебный процесс; об этом весьма обстоятельно – в работе В. Чулюкова [17].

Рассмотрим каждую группу детальнее. В плане методологии выделим статью Н. Анисимовой, Т. Ледовской и Н. Сольникова [18], характеризующую достижения смысло-ориентированной педагогики и ее этические аспекты. А. Шульженко и Н. Грудницкая сопоставляют существующие концепции цифровой педагогики, стараясь определить максимально эффективную [19]. М. Ветчинова и А. Максимов [20] заявляют о принципиально новой парадигме образования, отвечающей актуальным вызовам и соответствующей реальному положению дел. Статья В. Плешакова, В. Марковой и О. Воиновой [21] посвящена теории и практики киберпедагогики (как ее формулируют авторы). Авторы справедливо замечают, что наработок педагогов еще недостаточно для ее конституирования. А. Вишнякова и Д. Кузёма практикуют процессуальный подход к цифровой трансформации, сосредоточиваясь на деятельностных аспектах [22]. Е. Гаевская ратует за включение педагогики в область цифровой гуманитаристики [23], с чем мы едва ли можем полностью согласиться. В работе Н. Ефремовой [24] прописаны критерии оценки потенциала цифровой педагогики, мыслимые сообразно курсу на инновации. Р. Пеннер анализирует понятие цифровой идентичности, фокусируя внимание на педагогических моментах [25]. Тот же подход применяют С. Курносова и А. Константинов [26], освещая набирающую актуальность проблему самоидентичности в цифровом мире. А. Иванов и Н. Сидорова трактуют идентичность шире, с позиции социологии – и потому более традиционно [27].

Другая группа посвящена вопросам узким и во многом утилитарным. Е. Белякову и И. Захарову занимают трудности профессионального самоопределения буду-

щих педагогов в период смены парадигм [28]. И. Петрищев, описывая средства цифровой педагогики [29], придерживается действующей пока схемы «образовательных услуг» и действующего порядка вещей. А. Симонова [30] предлагает совершенствовать профподготовку преподавателей в русле официальной модели «компетенций». Л. Шварева и Е. Алешина (в рамках той же компетентностной версии) настаивают на корректировке «профессиональных траекторий развития» [31]. Мы, как противники дробления знания, считаем подобный подход весьма дискуссионным, осложняющим и без того непростой «выбор на распутье» множественностью запутанных траекторий. Статья А. Поповой посвящена социальной роли педагога в новой версии образовательного процесса [32], которая видится неким гибридом менторства и наставничества, с учетом выбранного студентом пути обучения. О. Сланов возлагает надежды на цифровую среду в деле преодоления дефектов правосознания молодежи [33], делая упор на педагогическую профилактику деформации правовой культуры.

Третья группа по определению не столь обширна и широковещательна, однако включает в себя интересные моменты. Так, М. Авершина изучает практики внедрения ИИ в образовательный процесс [34]. В статье Т. Ивашкиной исследуются проблемы и намечаются пути развития цифровой педагогики [35]; будущее, по мнению автора, за сочетанием информационно-коммуникативных технологий с реализацией творческого потенциала студентов. Н. Павелко ставит вопрос шире, связывая цифровое будущее с прогрессом информационного общества в целом [36]. Примерно в том же ключе (с акцентом на педагогической компаративистике) – статья В. Кожевниковой [37], которая вводит в оборот понятие сравнительного образования, обогащаемого понятием «диалог культур». А. Скулкин соотносит понятия цифровой образовательной среды и киберпедагогики [38], призывая преподавателей культивировать атмосферу творчества. На уровне концептуального любопытного исследования В. Токтаровой – как опыт структурно-содержательного анализа феномена цифрового образования [39].

Таким образом, анализ источниковой базы привел к выводу, что в прямой постановке тема обозначена не была, хотя некоторые ее аспекты нашли отражение в зарубежной и российской научной литературе.

Материалы и методы исследования / Materials and research methods

В какой сфере ни сочинялись бы утопии, в них присутствует неизбывный изъян – слабая связь с реальностью, что может выражаться как в полном ее отрицании (чем грешат утопии социальные), так и в неверной трактовке фактов и примет действительности. Последний вариант, полагаем, характерен и для утопии цифрового прорыва, ибо все оптимистичные форсайты так или иначе опираются на статистику лайков, репостов и просмотров. Разумеется, выводить цифру из цифры – тавтология, посему в нашем исследовании предпочтем личные наблюдения и опыт преподавательского сообщества.

Идейная рыхлость педагогической утопии заметна уже на понятийном уровне. Так, терминологическая классификация (симулятивная, дополненная, виртуальная) свидетельствует об утрате чувства реальности. В различных (по большей части иностранных) источниках упоминаются кибергогика (cybergogy), цифровое обучение (digital learning), онлайн-педагогика (online pedagogy), ее гибридная разновидность (hybrid pedagogy), ее почему-то «критическая» стадия (critical digital pedagogy) и даже «цифровая гуманитаристика» (digital humanities). В масштабе общем (помимо VUCA-и-BANI-миров) на пике моды STEAM-технологический STEM-подход (science,

technology, engineering, mathematics, arts) – очередная попытка интегрировать в одну телегу «вола и трепетную лань». Налицо сугубо арифметический (чего еще ждать от цифры?) взгляд на междисциплинарные связи. К слову, и сама аббревиатура напоминает стимпанк – еще одну утопию, мутировавшую в субкультуру. В связи с этим не рискуем предрекать появление субкультур педагогических, хотя дискуссии под заманчивым лозунгом «Тичер-краш» уже проводятся [40]. Нам ближе здоровый консерватизм и ценнее понятие научной школы, нежели фанатские клубы «преподов-инфлюенсеров». И потому приоритетные в настоящем исследовании системный подход и метод конкретизации (в духе школы Э. Ильенкова), делающие выявление бессистемности кибергогики более наглядным. Как и в предыдущих работах, посвященных вопросам просвещения [41], осветим проблему в мировоззренческом ракурсе: твердая идеологическая платформа (с благодарностью помянем советскую модель высшего образования) делает достоинства компаративизма более весомыми.

Результаты исследования / Research results

«Племенной брак» любой утопии – намерение ради грядущего и абстрактного «общего блага» исправить изначально порочную человеческую природу. Такого рода популизма в свое время справедливо раскритиковал Г. В. Плеханов в книге «Анархизм и социализм». Осталось добавить, что средства корректировки «человеческой натуры», как правило, из арсенала вычислительной техники – стало быть, противоречие между умозрительно-гуманной целью и прагматично-антигуманными средствами есть фундаментальный порок утопии. Без сомнения, педагогика пусть и дисциплина, но гуманитарная. Результаты ее, как правило, отсрочены и требуют изрядного терпения. Кибергогика же, наоборот, предлагает скороспелые плоды цифрового просвещения, соблазняя (в худших традициях маркетинга) мгновенным вау-эффектом. Мы считаем преждевременным называть такое наукой и безоглядно внедрять в вузовскую практику, тем более что от педагогики там лишь фрагмент названия. Подлинное образование никогда не ограничивалось начетничеством. Педагогика прививает культуру мышления, что никогда не будет возможным без человеческого общения. Для создания атмосферы просвещения требуется интеллигенция, но откуда ей взяться и чем дышать в цифровом вакууме, умственном и моральном? Изобилие информации рано именовать питательной средой ученых, изобретателей и поэтов – им важно усвоить, пропустить сведения через ум и сердце, обогатить душу впечатлениями, а такое не входит и не войдет в число опций нейросетей и сетей социальных. Именно упорядочение впечатлений и составляет то, что называют школой, методом и стилем в научном и творческом смысле. Конечно, не стоит абсолютизировать социальный компонент в развитии индивидуального дарования, однако оно без благотворного окружения бесплодно. Показательно, насколько современный менталитет обесценил слова «талант» и «гений»: первое уже редко употребляется, второе произносят слишком часто применительно ко всем успешным, от селебрити до нобелевских лауреатов.

Оцифрованную педагогику прочат в точные науки. В «праве на гуманитарность» ей отказывают намеренно и последовательно: сначала отождествляя ум с интеллектом (соответственно, знание с инфобазой), а затем выстраивая по-своему логичную и привлекательную стратегию клиентоориентированного образования, где человечность подменяется инклюзивной «посильностью». Эта тенденция особенно настораживает, ведь образование во многом зиждется и на способности к обучению,

и на желании учиться. Цифропоклонники же максимально сфокусированы на доступности; в оборот вводятся гибридные дефиниции наподобие образовательной логики, педагогического дизайна и коннективизма (видимо, призванного вытеснить старый добрый коллективизм). Вообще, вектор индивидуализации – доминанта кибергогики: она якобы максимально учитывает особенности развития и мотивации, интересы и наклонности. С другой стороны, пропагандисты сознательно не упоминают (и не заботятся) о том, что, собственно, эти наклонности формирует – т. е. о культуре и общеобразовательном уровне. Примат посильности предполагает оптимизацию (сокращение) времени на учебу, но во имя чего? Если признать учебу изнурительной повинностью, бессмысленно рассуждать о каком-либо развитии. Значит, просвещение уже не мыслится ключевым фактором прогресса, уступая место наработкам сфабрикованного айтишниками интеллекта. Адепты технологического прорыва молчат о главном: кто и благодаря чему осуществит квантовый скачок искусственного сознания. Налицо популистская тенденция.

Еще один довод не в пользу цифровизации – ее постоянная апелляция к стихии рынка и прочим нестабильным процессам. Но в чем тогда превосходство интернета вещей, больших данных, нейросетей и прочих киберзавоеваний? Математическое моделирование перспектив просвещения в условиях декларируемой неочевидности – верх абсурда. Предугадывать в подобной ситуации можно лишь смену трендов. Таким образом, исключительно темпоральный, коммерческий посыл кибергогики очевиден, и ее глубинные противоречия обнаруживаются на уровне формулирования стратегических целей и тактических задач.

Не исключено, что ультрасовременное образование нуждается в теоретическом обеспечении, принципиально отличном от устоявшегося академического варианта. Тогда понятия учения и учености придется либо трактовать по-новому, либо заместить другими, более адекватными: скажем, информацией и информированностью. Сообразно данной версии, сумма знаний отождествится с контентом, массой сведений. Вся манифестация кибергогики исчерпывается интегрированными в интернет-сервисы счетчиками: такое хорошо лишь для составления официальных рапортов. Естественно, мы не умаляем достоинства автоматического прокторинга, доброту реализованного разными, хотя малоотличимыми сервисами (Moodle, Onlinetestpad, Антиплагиат и проч.), – это в самом деле удобно и оперативно. Однако несомненные плюсы контролирующих программ (средств априори подсобных) не стоит выдавать за успехи новой версии педагогики.

Той же позиции мы придерживаемся относительно цифровых репозиториев: библиотеки – кладезь информации, но не вполне источник знаний. Освоение – это своего рода преодоление сопротивления изучаемого материала, и здесь не обойтись без педагога и Человека. Корень знания – в сократовском понимании того, что знания вечно не хватает, в этом стимул самосовершенствования и самообразования. Ныне же алчут самореализации, желая сбыть себя по выгодному рыночному курсу, а дефицит компетентности призывают восполнять в формате Lifelong Learning, прокачивая skills у топовых спикеров. Однако упомянутые skills (досл. чары – понятие, более сообразное дикарям) годны разве что на демонстрацию лояльности работодателю; они безотносительны и к профессии, и к профессиональной чести.

Важно подчеркнуть: фразу «Не отстать от века» советские люди и зумеры понимают по-разному. Первые старались быть в курсе, вторые тщатся быть в тренде. Первые

держат опередить время, последние – вынуждены адаптироваться. Приспособленческий акцент на выработку навыков, если те не подкреплены фундаментальными знаниями, т. е. профдрессура, – прямой путь к профкретинизму, поскольку рефлেকторная деятельность не требует ни осознанного применения, ни дальнейшего развития. Еще хуже, если это ремесло – «в руках» нейросетей. Мы убеждены: квази-повышение квалификации путем прокачки профанирует саму идею профессионального роста.

Методологической базой педагогической инженерии объявлен некий «социальный конструктивизм», трактуемый как приобщение молодежи к проектному творчеству. Помимо изъянов самого проектного подхода (он далеко не универсален и малоэффективен именно в сфере социальной), весьма спорным представляется нам творческий вектор, так как цифра отражает только количество. Отправная точка – минимум необходимого: минимум усвоенного материала проверяется тестами, минимум преподаваемого материала – в онлайн-курсах и учебно-методических комплексах. Формальные показатели успеваемости выдаются за результаты образования: это не просто противоречит прогрессу, но исключает саму идею любого развития, кроме отрицательного. Измеримость есть свойство повторяющихся явлений. Соответственно, ключевой метод кибергогики – типирование, ярчайшее доказательство – неспособность ИИ ни мыслить творчески, ни создавать художественные произведения. Айтишники оправдываются: всё – дело времени, однако уже сейчас советуют твердо полагаться на выкладки нейросетей, не учитывая, что лобовая трактовка нивелирует оттенки смысла, усиливает категоричность, склонность к ментальной ригидности, агрессии, экстремизму. Обещание развивать критическое мышление и реальность информационной передозировки, подавляющей критику, еще одно утопическое противоречие цифровизации.

Талантливый потребитель – это *contradictio in adjecto*, креативный потребитель – нонсенс. Апологеты цифры делают ставку на изобилие Big Data при отрицании всякой избыточности в освоении и осознании (в чем и состоит смысл творчества). Гёте утверждал: «Своими учителями мы называем тех, у кого не перестаем учиться». Неисчерпаемость сейчас видят в необъятном инфополе Интернета, тогда как личная и профессиональная состоятельность преподавателя (в силу обострения конфликта поколений, идеологической неразберихи и т. п.) вызывает у студентов сомнения.

Следующий важный момент – статусно-ролевые несоответствия. В связи с этим уместно кратко охарактеризовать участников образовательного процесса. Не станем, подобно популистам, именовать субъектов игроками, ибо просвещение и развлечение суть области, имеющие мало точек пересечения. Тем не менее кибергогика ныне трактуется как правила игры, навязанные вызовами современности. Мы намеренно исключаем из поля зрения родителей и администраторов: и те и другие далеки от педагогической реальности. Современные студенты почти не делятся впечатлениями с «предками», а преподаватели склонны декорировать сермяжную правду, опасаясь эксцессов бюрократической опеки. Таким образом, интерес представляет только взаимодействие на уровне преподаватель – студент. Конечно, учащиеся не «контингент», но и обучающие – не «вышколенный преподавательский персонал», как уже пишут в интернет-отзывах о вузах. Наскоро упраздняемая парадигма услуг привела к плачевным последствиям: преподаватель воспринимается как денщик зумера, нечто вроде казенной прислуги драйверам чаемого прорыва. Педсоставу вменяется в обязанность мотивировать, т. е. упрашивать студентов учиться. На наш взгляд, не сле-

дует уделять столько внимания вовлеченности, особенно в контексте необязательности высшего образования. По идее, абитуриент, выбирая направление, уже поступает мотивированно. В противном случае никакая услужливая геймификация не скорректирует его бессознательность.

Вечным ответчиком и объектом воздействия педагогической инженерии назначен и без того уже бесправный преподаватель, субъектами же выступают заказчики услуг (студенты, родители), контролеры (руководство, чиновники) и всемогущие «реалии рынка». Налицо несоответствие между установкой на субъектность и фактическим «объективным вменением» педагогике: позитивно закрыть глаза на причины, исходить из приоритета формальных результатов, не требовать многого от контингента и вообще «работать с тем, что есть». Логическим продолжением является дилемма субъектности: декларируемая вариативность образования и при этом – тотальный компьютерный детерминизм, осложненный надзором уполномоченных органов. Итог – нелепый казус превышения студенческих полномочий. Центральной фигурой (согласно принципу «клиент всегда прав») является потребитель, определяющий траекторию своей учебы в общих контурах учебного плана. Но выбор есть дело сравнения, чего зумеры не освоили ввиду скудости культурного багажа и неумения претворять суждения в умозаключения. Их решения по большей части спонтанно-импульсивные, инициированные грамотно организованным пиаром.

Нейросетям планируют поручить создание и корректировку индивидуальных образовательных треков: каждому учащемуся – персональный чат-бот-координатор, преподавателю же уготована участь модератора, посредника в коннекте ИИ со студентом. По мнению адептов цифры, пользователю пристало довольствоваться тем, что предложено компьютером. Но если функции поиска еще можно доверить машине, то обнаружение – исключительная прерогатива исследователя. Юзеры, избалованные техноизысками, разучились находить и уже забыли, как и где искать (инстинктивное «загугливание» не в счет).

Одержимость моментальным эффектом «фидбэка» выпилась в торжество поверхностности, а для подлинного открытия необходимо время, и немалое. Верхоглядство, вездесущий серфинг (по сайтам, политпартиям, социальным группам etc) исключают формирование того, что П. Валери называл «личной наукой», т. е. собственного «неотчуждаемого капитала», творческого метода, включающего также способ познания. Как следствие – шаблонность суждений, штампованная речь, унификация взглядов и тоталитаризм не политический, а экзистенциальный. Стирается индивидуальность – исчезает личность, теряется многообразие как потенциал творческого взаимообогащения.

Существенные противоречия содержатся в формах и методах реализации стратегии цифрового образования. Общее впечатление – безграничность ограниченности, что обнаруживается в дифирамбах универсальности нейросетей и одновременно – в узкой практикоориентированности, нацеленной на удовлетворение запросов работодателя. Утопистами явно недооцениваются, а зачастую игнорируются процессуальные аспекты: как будет усваиваться материал, за счет чего реализуются мета-дисциплинарные компетенции, если инфомассив настолько хаотичен? Налицо схематизация стихийности в порыве объять необъятное, отсюда бюрократическое насаждение образовательных инноваций (ФГОСы, ФОСы, КОМы, УМК, ЭИОС и проч.). Введение единых стандартов только усугубит путаницу, но процедурные регламенты установить проще, нежели наладить собственно педагогический процесс. Обучать новому предписывается согласно матрице

умозрительных компетенций, автоматически образующих метадисциплинарные связи, но – только в материалах отчетности. Подлинно научный, фундаментальный подход, стремление углубиться в суть предмета заменены конъюнктурщиной. Непонятно, каким образом идеологи цифровой трансформации собираются культивировать проактивное мышление студентов, проповедуя молчалинские заповеди (эмоциональный интеллект и адаптацию к вызовам).

Заявленная реформаторами «индивидуализированность дидактических единиц» будет вычисляться средствами ИИ, ему же доверен подбор оптимальной тематики и комплекта заданий – непременно с учетом системы «ценностей, внутреннего мира и повседневной практики» каждого студента. Предположим, с этим проблем не возникнет ввиду личностной незрелости зумеров. Получается, цифровому просвещению надлежит быть необременительным по времени и нагрузке, кейсово-игровым по форме и максимально доходчивым по содержанию. Такое едва ли может сочетать наглядность с необходимостью отвлеченного мышления для формулировки умозаключений, тем паче стратегий. Как видим, в анализируемой модели упраздняются и моральный авторитет преподавателя, и оригинальность его взгляда на предмет. Взамен – упование на автоматизм передачи знаний, хотя при этом цифроприверженцы вызывают к харизме педагога, его способности «зажечь» студентов. Для контраста приведем изречение, приписываемое Плутарху: «Ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь, но зажечь факел может лишь тот, кто сам горит». По большому счету тут сказано всё и о миссии, и о месседже, и о проблеме выгорания. Поясним, тем не менее, существенные нюансы. Увлеченность планируют возбуждать сугубо развлекательно: ассортиментом нетворкингов, митапов, хакатонов, челленджей, флешмобов и квестов, выстраивая не уникальную, зато потребительски-привлекательную модель «активированной дидактики». В данном формате контингент собираются насыщать полезным контентом: студент ассоциируется с рабочей станцией, куда скачивается (дозированно, строго по ФГОС) инфобазы, преподаватель же выполняет работу сервера, поддерживающего процесс закладки.

Таким образом, цифра делает ставку на носителя информации, пренебрегая носителем культуры, каковым является исключительно человек, причем интеллигентный. Цифра равнодушна к уму, чести и совести, она по определению космополитична и непатриотична. Предваряя контраргументы об академической мобильности, заметим: в отличие от зумеров, средневековые ваганты твердо знали: главное – у кого учиться, а не где и как. Буквальный (бит-в-бит) перенос сведений отнюдь не предполагает трансляцию опыта, приобщение к секретам мастерства. Удаленность и обезличенность интеракций сводят к нулю духовную преемственность, без которой нет культурного развития и невозможно элементарное взросление. Верить в подобное развитие – откровенная утопия.

Важный момент: авансы, выдаваемые педагогической инженерии, в чем-то отражают мечты представителей старшей генерации, коим посчастливилось получить фундаментальное высшее образование и которых не страшат риски дистанта. Эти люди умеют рассуждать и формулировать, оценивать сведения и работать с ними. Они понимают, что утрата навыка «деления столбиком» с лихвой компенсируется возможностями калькулятора. Оговоримся: сия потеря не критична именно для них, этим навыком обладавших. Словами Д. Дидро, «иные остаются посредственными только потому, что рождаются, так сказать, просвещенными». Зумер, уже появившийся на свет с гаджетом в руках, не привык мыслить самостоятельно даже на самом элементарном уровне, в лучшем случае иногда способен житейски соображать.

Резюмируем: цифровая утопия создана для Generation Z их историческими предшественниками, в ее основе не инновация, а тривиальная инерция сознания; вера в то, что дети всегда прогрессивнее и пойдут дальше родителей. Утопия приписывает бенефициарам лучшие качества и стремления ее идеологов – в этом их роковой промах.

Заключение / Conclusion

По результатам исследования считаем необходимым привести некоторые суждения обобщающего характера.

Во-первых, высшее образование из заслуги превратилось в доступную всем подряд услугу, и потому никем не ценимую. По обыкновению, проблему пытаются решить аврально и любыми средствами, широко и не всегда оправданно применяя административные и коммерческие регуляторы. Полагаем, система «услужливого просвещения» требует радикального пересмотра, а не ребрендинга бакалавриата и магистратуры в стиле приснопамятного переименования милиции в полицию.

Во-вторых, перегибы с практико-ориентацией привели к тому, что культурно-просветительской парадигме предпочтен вектор времен первоначального накопления капитала: образование, трактуемое как сервис, откровенно питается невежеством вместо того, чтобы искоренять его. Тому свидетельство – господство менеджерского подхода к знанию как средству, предмету сделки по оказанию образовательной услуги. Отсюда экстенсивное нагромождение интенсивов – мини-спецкурсов, якобы призванных залатать бреши в цифровом развитии представителей X-поколения (они, к слову, самостоятельно, быстро и беспроблемно освоили онлайн-технологии еще в ковидный период). Приставки кибер- и нейро-, присовокупляемые к гуманитарным терминам, уже стали маркерами претенциозной интернет-кустарщины и профанации. Проповедь цифрового преобразования во многом сродни маркетинговой стратегии продвижения «умных» имплантов и протезов, без которых социальная ценность зумеров ничтожна.

Всё сказанное предоставляет основание выявить пагубные, на наш взгляд, тенденции в популяризации цифрового образования. Вот лишь некоторые противоречия, свидетельствующие о популистском векторе кибергогики:

- пропаганда прогресса и акцентуация на сиюминутном вау-эффекте, производимом встроенными в интернет-сервисы счетчиками;
- декларирование индивидуального подхода в образовании и в то же время – сплошное типирование, разработка паттернов, шаблонов и стандартов;
- примат посильности обучения и обещание немедленного технологического прорыва;
- геймификация и отрицание необходимости усилий для освоения наук;
- agile-ориентированность на минимально необходимое в ущерб избыточности творческого подхода, что особенно ярко проявляется в механистической оценке знаний.

Обозначим также моменты, в которых проявляется утопизм курса на сплошную цифровизацию. Его «амбассадоры» в первую очередь приверженцы модных трендов и пиар-стратегий: таких персон немало среди менеджеров-технократов и в чиновной, и в университетской среде. Ключевые нестыковки:

- смешение понятий информированности и образования, учености и контента;
- ставка на креативные коллаборации и реальность «академического вакуума», виртуального окружения вместо интеллигентной среды;

- рассуждения о стратегической проактивности и ссылки на темпоральные и априори стихийные рыночные процессы;
- подмена педагогики цифровыми методами учета и контроля;
- упор на автоматизм передачи знаний и апелляция к харизме педагога в формировании критического мышления студентов;
- декларация права выбора образовательной траектории и фактически тотальная предопределенность, усугубляемая широким внедрением нейросетей в образовательную практику.

Таким образом, считаем цель исследования (выявление нездоровых тенденций в цифровизации образования) достигнутой, а его задачу (анализ популистских и утопических взглядов на перспективы киберпедагогики) – в целом выполненной.

Подчеркнем: упомянутые тенденции создают благоприятную почву для процветания своего рода «цифровой лысенковщины», гарантирующей скорые и осязаемые плоды. Такое, на наш взгляд, типично для любой утопии, когда локально эффективное средство провозглашают магистральной целью. Цифра отлично справляется с задачами учета и контроля (хотя и здесь ее оценочные возможности ограничены методикой отсева). Однако сие не означает, что ей по силам столь тонкая материя, как педагогика, где функции проктора и педеля лишь дополнение к обеспечению куда более сложного процесса, включающего в себя этику общения, метод мышления и духовную преемственность. Именно накопление и преобразование впечатлений дает в итоге образование как нечто оставшееся, когда прочитанное забыто. Это не сумма сведений и не вполне «послевкусие», и это никогда не будет доступно сфабрикованному интеллекту. Следовательно, цифровой формат более чем пригоден как инструмент саморазвития и повышения квалификации «возрастных» сотрудников с настоящим высшим образованием: их компетентность представляет собой знания, претворенные в опыт и ставшие убеждениями, поскольку советские вузы формировали еще и систему ценностей. Идеологический пробел не учтен цифровыми утопистами, вознамерившимися начинать контентом морально незрелую зумерскую массу. По нашему мнению, информационная база – ничто без базы мировоззренческой, без идеологического иммунитета к прожектерству.

Наконец, внедряемая практика дистанцирования знания не только от учителя, но вообще от человека есть предпосылка нового фундаментализма, где жизненный путь предначертан кодом и опутан нейросетью. Цифровая догматика опаснее любой тоталитарной идеологии: карт-бланш, предоставляемый образовательной ИТ-продукции, пагубно скажется и на культуре, и на технологическом развитии. Любой социальный процесс, поставленный на автопилот саморегуляции, непременно инволюционирует. И педагогика может оцифровать, но такого допускать нельзя.

Ссылки на источники / References

1. Bauman Z. Utopia with no Topos // History of the Human Sciences. – 2023. – Vol. 16. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0952695103016001003>. DOI: 10.1177/0952695103016001003.
2. Morrison E. The cruelty of Tech Utopianism. – 2025. – URL: <https://unherd.com/2025/05/the-cruelty-of-tech-utopianism/>
3. Mullaly L. Digital Horizons: 1. What Is Left of Cyber-Utopianism? – 2023. – URL: <https://autonomy.work/portfolio/digital-horizons/>
4. Bayne S. Digital education utopia // Learning, Media and Technology. – 2024. – Vol. 49. – P. 506–521. DOI: 10.1080/17439884.2023.2262382.
5. Jandric P., Ford D. Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions and Possible Futures // Postdigital Science and Education. – 2022. – Vol. 4. – P. 692–710. DOI: 10.1007/s42438-020-00207-3.

6. Turkle S. Life on the screen: identity in the age of the Internet. – New York: Simon & Schuster, 2011. – 384 p. DOI: 10.1177/135485659700300.
7. Russell G. The problems and possibilities of virtual schools. Encyclopedia of distance learning. – New York, 2019. – P. 1673–1679. DOI: 10.4018/978-1-60566-198-8.ch245.
8. Eynon R., Young E. Methodology, Legend, and Rhetoric: The Constructions of AI by Academia, Industry, and Policy Groups for Lifelong Learning // Science, Technology, & Human Values. – 2021. – Vol. 46 (1). – P. 166–191. DOI: 10.1177/0162243920906475.
9. Biesta G. Reclaiming a Future That Has Not Yet Been: The Faure Report, UNESCO's Humanism and the Need for the Emancipation of Education // International Review of Education. – 2022. – Vol. 68 (5). – P. 655–672. DOI: DOI:10.1007/s11159-021-09921-x.
10. Kelly P. Comparative Pedagogy: Making Sense of Cultural Complexity // Research in Comparative and International Education. – 2013. – Vol. 8 (4). – P. 415–427. DOI: 10.2304/rcie.2013.8.4.415.
11. Gift N. Exploiting The Unbundling Of Education // Forbes. – 2019, Dec 26. – URL: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2019/12/26/exploiting-the-unbundling-ofeducation/#5f218d7d692b>
12. Knight E., Milana M., Brandi U. et al. Lifelong, lifewide learning for the new abnormal and how digital fits // International Journal of Lifelong Education. – 2023. – Vol. 42. – P. 1–7. DOI: 10.1080/02601370.2023.2179584.
13. Турлюн Л. Н., Степанская А. Г. Цифровизация как новый тренд в педагогике // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 4. – С. 248. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-2-157-160.
14. Щербина Е. Ю., Кислов А. Г. К педагогике эпохи цифрового разрыва // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 49–59. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10105.
15. Блинов В. И. [и др.] Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / под науч. ред. В. И. Блинова. – М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2020. – 112 с.
16. Алексеева А. З., Соломонова Г. С. Вопросы дидактики цифрового обучения // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – № 2, Т. 1. – С. 16–24.
17. Чулюков В. А. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 27–31.
18. Анисимова Н. П., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 37–51. DOI: 10.17759/pse.2022270104/
19. Шульженко А. В., Грудницкая Н. Н., Кутын И. В. Концепции цифровой педагогики и их влияние в системе образования // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 2. – С. 157–160. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-2-157-160.
20. Ветчинова М. Н., Максимов А. С. Новая парадигма образования в эпоху цифровизации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 71.
21. Плешаков В. А., Маркова В. К., Воинова О. И. Киберпедагогика: методология, теория и практика // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2021. – № 4. – С. 6–21. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-4-6-21.
22. Вишнякова А. В., Кузёма Д. К. Трансформация образовательного процесса в свете цифровизации // Гуманитарная парадигма. – 2025. – № 1 (32). – С. 54–62.
23. Гаевская Е. Г. Педагогика как область цифровых гуманитарных наук // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 110–120.
24. Ефремова Н. Ф. Цифровая педагогика, проблемы и готовность обучения в цифровой среде // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – № 6. – С. 81–93. DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-81-93.
25. Пеннер Р. В. Цифровая идентичность: теория и методология // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2024. – Т. 48, № 2. – С. 98–113. DOI: 10.55959/MSU0201-7385-7-2024-2-98-113.
26. Курносоева С. А., Константинов А. В. Категория цифровой самоидентичности в педагогике и проблемы ее осмысления // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2024. – № 4 (28). – С. 19–27. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27.
27. Иванов А. А., Сидорова Н. В. Проблемы цифровой идентичности современной молодёжи // Наука и образование. – 2023. – № 2. – С. 45–53. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27.
28. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 84–112.
29. Петрищев И. О. Обучение на основе средств цифровой педагогики как фактор повышения качества образовательных услуг и модернизации образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2021. – № 1(110). – С. 183–190. DOI: 10.37972/chgpi.2021.110.1.022.
30. Симонова А. А. Развитие креативных компетенций студентов педвузов в контексте технопедagogики посредством учебных кейсов и творческих заданий разного уровня сложности // Интерактивное образование. – 2020. – № 2. – С. 49–55.

31. Шварева Л. В., Алёшина Е. Ю., Шибанова Е. А. Построение профессиональных траекторий развития педагогической субъектности в образовательной среде вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2022. – № 1. – С. 24.
 32. Попова А. В. Цифровая педагогика: к вопросу об изменении роли акторов педагогического процесса // *Проблемы современного образования*. – 2021. – № 3. – С. 81–93. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-81-93.
 33. Сланов О. Т. Цифровая образовательная среда как средство профилактики деформации правового сознания // *Педагогика и просвещение*. – 2023. – № 4. – С. 205–217. DOI: 0.7256/2454-0676.2023.4.68764.
 34. Авершина М. В. Искусственный интеллект в современном образовании // *Академическая публицистика*. – 2021. – С. 483–485. DOI: 10.61413/BAU7883.
 35. Ивашкина Т. А. Исследование проблемных аспектов развития современной цифровой педагогики // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 2 (87). – С. 145–146. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-145-147.
 36. Павелко Н. Н. Цифровая педагогика в условиях информационного общества // *Вестник ИМСИТ*. – 2021. – № 3(87). – С. 36–38.
 37. Кожевникова В. В. Концептуализация сравнительной педагогики в условиях перехода к цифровому обществу // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2023. – № 6. – С. 140–145. DOI: 10.24158/spp.2023.6.20.
 38. Скулкин А. А. Формирование цифрового образовательного пространства: адаптация цифровой педагогики // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 1 (86). – С. 277–280.
 39. Токтарова В. И. Педагогика в цифровую эпоху: структурно-содержательный анализ // *Вестник Марийского государственного университета*. – 2022. – Т. 16, № 4. – С. 474–482. DOI: 10.30914/2072-6783-2022-16-4-474-482.
 40. Препоп – краш. Престиж и авторитет профессии учитель // *Российское общество «Знание»*. – URL: https://vk.com/search?q=%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B4-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%88&z=video-135454514_456248697
 41. Симашенков П. Д. Цифровой гуманизм и обучение студентов-юристов // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2025. – № 4. – С. 187–201. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11066.
-
1. Bauman, Z. (2023). "Utopia with no Topos", *History of the Human Sciences*, vol. 16. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0952695103016001003>. DOI: 10.1177/0952695103016001003 (in English).
 2. Morrison, E. (2025). *The cruelty of Tech Utopianism*. Available at: <https://unherd.com/2025/05/the-cruelty-of-tech-utopianism/> (in English).
 3. Mullaly, L. (2023). *Digital Horizons: 1. What Is Left of Cyber-Utopianism?* Available at: <https://autonomy.work/portfolio/digital-horizons/> (in English).
 4. Bayne, S. (2024). "Digital education utopia", *Learning, Media and Technology*, vol. 49, pp. 506–521. DOI: 10.1080/17439884.2023.2262382 (in English).
 5. Jandric, P., & Ford, D. (2022). "Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions and Possible Futures", *Post-digital Science and Education*, vol. 4, pp. 692–710. DOI: 10.1007/s42438-020-00207-3 (in English).
 6. Turkle, S. (2011). *Life on the screen: identity in the age of the Internet*, Simon & Schuster, New York, 384 p. DOI: 10.1177/135485659700300 (in English).
 7. Russell, G. (2019). *The problems and possibilities of virtual schools*. *Encyclopedia of distance learning*, New York, pp. 1673–1679. DOI: 10.4018/978-1-60566-198-8.ch245 (in English).
 8. Eynon, R., & Young, E. (2021). "Methodology, Legend, and Rhetoric: The Constructions of AI by Academia, Industry, and Policy Groups for Lifelong Learning", *Science, Technology, & Human Values*, vol. 46 (1), pp. 166–191. DOI: 10.1177/0162243920906475 (in English).
 9. Biesta, G. (2022). "Reclaiming a Future That Has Not Yet Been: The Faure Report, UNESCO's Humanism and the Need for the Emancipation of Education", *International Review of Education*, vol. 68 (5), pp. 655–672. DOI: DOI:10.1007/s11159-021-09921-x (in English).
 10. Kelly, P. (2013). "Comparative Pedagogy: Making Sense of Cultural Complexity", *Research in Comparative and International Education*, vol. 8 (4), pp. 415–427. DOI: 10.2304/rcie.2013.8.4.415 (in English).
 11. Gift, N. (2019). "Exploiting The Unbundling Of Education", *Forbes*, Dec 26. Available at: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2019/12/26/exploiting-the-unbundling-of-education/#5f218d7d692b> (in English).
 12. Knight, E., Milana, M., Brandi, U. et al. (2023). "Lifelong, lifewide learning for the new abnormal and how digital fits", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 42, pp. 1–7. DOI: 10.1080/02601370.2023.2179584 (in English).
 13. Turlyun, L. N., & Stepanovskaya, A. G. (2021). "Цифровизация как новый тренд в педагогике" [Digitalization as a new trend in pedagogy], *Pedagogicheskij zhurnal*, t. 11, № 4, p. 248. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-2-157-160 (in Russian).
 14. Shcherbina, E. Yu., & Kislov, A. G. (2020). "K pedagogike epohi cifrovogo razryva" [Towards the pedagogy of the digital divide era], *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, № 1, pp. 49–59. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10105 (in Russian).

15. Blinov, V. I. et al. (2020). *Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* [Pedagogical concept of digital vocational education and training]: monografiya, ID "Delo" RANHiGS, Moscow, 112 p. (in Russian).
16. Alekseeva, A. Z., & Solomonova, G. S. (2020). "Voprosy didaktiki cifrovogo obucheniya" [Issues of digital learning didactics], *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*, № 2, t. 1, pp. 16–24 (in Russian).
17. Chulyukov, V. A. (2020). "Iskusstvennyj intellekt i budushchee obrazovaniya" [Artificial Intelligence and the Future of Education], *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, № 3, pp. 27–31 (in Russian).
18. Anisimova, N. P., Ledovskaya, T. V., & Solynin, N. E. (2022). "Cennostno-smyslovaya osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti: sravnitel'nyj analiz otnosheniya pedagogov i uchashchihsya pedagogicheskikh klassov" [The value-based foundation of pedagogical activity: a comparative analysis of the attitudes of teachers and students in pedagogical classes], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 27, № 1, pp. 37–51. DOI: 10.17759/pse.2022270104/ (in Russian).
19. Shul'zhenko, A. V., Grudnickaya, N. N., & Kut'in, I. V. (2024). "Konceptii cifrovoj pedagogiki i ih vliyanie v sisteme obrazovaniya" [Concepts of digital pedagogy and their impact on the education system], *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*, № 2, pp. 157–160. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-2-157-160 (in Russian).
20. Vetchinova, M. N., & Maksimov, A. S. (2024). "Novaya paradigma obrazovaniya v epohu cifrovizatsii" [A New Paradigm for Education in the Digital Age], *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 3, p. 71 (in Russian).
21. Pleshakov, V. A., Markova, V. K., & Voinova, O. I. (2021). "Kiberpedagogika: metodologiya, teoriya i praktika" [Cyber pedagogy: methodology, theory and practice], *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*, № 4, pp. 6–21. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-4-6-21 (in Russian).
22. Vishnyakova, A. V., & Kuzyoma, D. K. (2025). "Transformatsiya obrazovatel'nogo processa v svete cifrovizatsii" [Transformation of the educational process in light of digitalization], *Gumanitarnaya paradigma*, № 1 (32), pp. 54–62 (in Russian).
23. Gaevskaya, E. G. (2019). "Pedagogika kak oblast' cifrovyyh humanitarnyyh nauk" [Pedagogy as a field of digital humanities], *Kommunikologiya: elektronnyj nauchnyj zhurnal*, t. 4, № 2, pp. 110–120 (in Russian).
24. Efremova, N. F. (2023). "Cifrovaya pedagogika, problemy i gotovnost' obucheniya v cifrovoj srede" [Digital pedagogy, challenges and readiness for learning in a digital environment], *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya*, № 6, pp. 81–93. DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-5-81-93 (in Russian).
25. Penner, R. V. (2024). "Cifrovaya identichnost': teoriya i metodologiya" [Digital Identity: Theory and Methodology], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya*, t. 48, № 2, pp. 98–113. DOI: 10.55959/MSU0201-7385-7-2024-2-98-113 (in Russian).
26. Kurnosova, S. A., & Konstantinov, A. V. (2024). "Kategoriya cifrovoj samoidentichnosti v pedagogike i problemy ee osmysleniya" [The category of digital self-identity in pedagogy and the problems of its understanding], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavoohranenie*, № 4 (28), pp. 19–27. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27 (in Russian).
27. Ivanov, A. A., & Sidorova, N. V. (2023). "Problemy cifrovoj identichnosti sovremennoj molodyozhi" [Digital Identity Challenges for Today's Youth], *Nauka i obrazovanie*, № 2, pp. 45–53. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27 (in Russian).
28. Belyakova, E. G., & Zaharova, I. G. (2020). "Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyah individualizatsii obrazovaniya" [Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education], *Obrazovanie i nauka*, t. 22, № 1, pp. 84–112 (in Russian).
29. Petrishchev, I. O. (2021). "Obuchenie na osnove sredstv cifrovoj pedagogiki kak faktor povysheniya kachestva obrazovatel'nykh uslug i modernizatsii obrazovaniya" [Digital pedagogy-based learning as a factor in improving the quality of educational services and updating education], *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, № 1(110), pp. 183–190. DOI: 10.37972/chgpu.2021.110.1.022 (in Russian).
30. Simonova, A. A. (2020). "Razvitie kreativnykh kompetentsiy studentov pedvuzov v kontekste tekhnopedagogiki posredstvom uchebnykh kejsov i tvorcheskikh zadaniy raznogo urovnya slozhnosti" [Developing creative competences of student teachers in the context of technological pedagogy through case studies and creative assignments of varying levels of complexity], *Interaktivnoe obrazovanie*, № 2, pp. 49–55 (in Russian).
31. Shvareva, L. V., Alyoshina, E. Yu., & Shibanova, E. A. (2022). "Postroenie professional'nykh traektorij razvitiya pedagogicheskoy sub"ektnosti v obrazovatel'noy srede vuza" [Building professional trajectories for the development of pedagogical subjectivity in the educational environment of the university], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 1, p. 24 (in Russian).
32. Popova, A. V. (2021). "Cifrovaya pedagogika: k voprosu ob izmenenii roli aktorov pedagogicheskogo processa" [Digital Pedagogy: On the Changing Role of Actors in the Pedagogical Process], *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, № 3, pp. 81–93. DOI: 10.31862/2218-8711-2021-3-81-93 (in Russian).

33. Slanov, O. T. (2023). "Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo profilaktiki deformatsii pravovogo soznaniya" [Digital educational environment as a means of preventing the deformation of legal consciousness], *Pedagogika i prosveshchenie*, № 4, pp. 205–217. DOI: 0.7256/2454-0676.2023.4.68764 (in Russian).
34. Avershina, M. V. (2021). "Iskusstvennyy intellekt v sovremennom obrazovanii" [Artificial intelligence in modern education], *Akademicheskaya publicistika*, pp. 483–485. DOI: 10.61413/BAYU7883 (in Russian).
35. Ivashkina, T. A. (2021). "Issledovanie problemnykh aspektov razvitiya sovremennoj cifrovoj pedagogiki" [A study of problematic aspects in the development of modern digital pedagogy], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 2 (87), pp. 145–146. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-287-145-147 (in Russian).
36. Pavelko, N. N. (2021). "Cifrovaya pedagogika v usloviyah informatsionnogo obshchestva" [Digital pedagogy in the information society], *Vestnik IMSIT*, № 3(87), pp. 36–38 (in Russian).
37. Kozhevnikova, V. V. (2023). "Konceptualizatsiya sravnitel'noy pedagogiki v usloviyah perekhoda k cifrovomu obshchestvu" [Conceptualizing Comparative Pedagogy in the Context of Transition to a Digital Society], *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika*, № 6, pp. 140–145. DOI: 10.24158/spp.2023.6.20 (in Russian).
38. Skulkin, A. A. (2021). "Formirovanie cifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva: adaptatsiya cifrovoj pedagogiki" [Developing digital educational space: adaptation of digital pedagogy], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 1 (86), pp. 277–280 (in Russian).
39. Toktarova, V. I. (2022). "Pedagogika v cifrovuyu epokhu: strukturno-soderzhatel'nyy analiz" [Pedagogy in the Digital Age: Structural and Content Analysis], *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*, t. 16, № 4, pp. 474–482. DOI: 10.30914/2072-6783-2022-16-4-474-482 (in Russian).
40. Prepod – krash. Prestizh i avtoritet professii uchitel' [Teacher – crash. The prestige and authority of the teaching profession], *Rossiyskoe obshchestvo "Znanie"*. Available at: https://vk.com/search?q=%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B4-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%88&z=video-135454514_456248697 (in Russian).
41. Simashenkov, P. D. (2025). "Cifrovoj gumanizm i obuchenie studentov-yuristov" [Digital humanism and law student learning], *Nauchno-metodicheskij elektronnyy zhurnal "Koncept"*, № 4, pp. 187–201. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11066 (in Russian).

Вклад авторов

П. Д. Симашенков – разработка структуры статьи, разработка методологической стратегии, теоретическое обобщение результатов исследования, редактирование текста.

Р. В. Ворушилова – написание аннотации и введения, анализ отечественных и зарубежных источников.

Contribution of the authors

P. D. Simashenkov – developed the article structure, developed the methodological strategy, provided theoretical synthesis of the research results, and edited the text.

R. V. Vorushilova – wrote the abstract and introduction, and analyzed domestic and international sources.