

---

---

# Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды\*

© 2021 г. С.А. Храпов<sup>1\*\*</sup>, Л.В. Баева<sup>2\*\*\*</sup>

<sup>1,2</sup> *Астраханский государственный университет,  
Астрахань, 414056, ул. Татищева, д. 20а.*

<sup>\*\*</sup> *E-mail: khrapov.s.a.aspu@gmail.com*

<sup>\*\*\*</sup> *E-mail: baevaludmila@mail.ru*

Поступила 28.03.2020

Неустойчивость современного цивилизационного развития и рост рисков конструктивной социоантропологической динамики ставят новые задачи перед философским познанием. Статья посвящена системной проблеме цифровизации образования и осмыслению когнитивных рисков. Методология исследования основывается на философском, психолого-педагогическом и информационно-технологическом подходах к процессу цифровизации образования, определения сущности и форм проявлений когнитивных рисков. Авторы опираются на многочисленные зарубежные и отечественные концепции информатизации (цифровизации) образования и сосредотачивают внимание на нескольких типах рисков когнитивной сферы учащихся: информационное перенасыщение, девальвация возможностей памяти, снижение уровня критического мышления. Подчеркивается вероятностный характер данных когнитивных рисков, определенных комплексом научно-методологических, организационно-методических, психолого-педагогических факторов и индивидуальных личностных, психофизиологических особенностей учащихся, которые в разной степени уязвимы для данных рисков. Итогом исследования является предложение о путях нивелирования когнитивных рисков цифровизации образования. Авторы призывают к сбалансированной стратегии и консолидированной работе всех субъектов системы образования для достижения цели – формирования безопасной коммуникативно-образовательной среды.

**Ключевые слова:** риски, когнитивные риски, цифровизация, образовательное пространство, учащиеся, сознание, память, мышление, познание, коммуникация.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-4-17-26

Цитирование: *Храпов С.А., Баева Л.В.* Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды // Вопросы философии. 2021. № 4. С. 17–26.

---

\* Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-29-4007 мк «Оценка влияния цифровизации образовательного и социального пространства на человека и разработка системы безопасной коммуникативно-образовательной среды».

# Risk Philosophy of Education Digitalization: Cognitive Risks and Ways to Create a Secure Communicative Educational Environment\*

© 2021      Sergey A. Khrapov<sup>1\*\*</sup>, Lyudmila V. Baeva<sup>2\*\*\*</sup>

<sup>1,2</sup> Astrakhan State University,  
20A, Tatishcheva str., Astrakhan, 414056, Russian Federation.

\*E-mail: khrapov.s.a.aspu@gmail.com

\*\*E-mail: baevaludmila@mail.ru

Received 28.03.2020

The instability of modern civilizational development and the growing risks of constructive socio-anthropological dynamics pose new challenges for philosophical knowledge. The article is devoted to the systemic problem of digitalization of education and the understanding of cognitive risks. The research methodology is based on philosophical, psychological, pedagogical and information technology approaches to the process of digitalization of education, determining the nature and forms of manifestations of cognitive risks. The authors rely on numerous foreign and domestic concepts of informatization (digitalization) of education and focus on several types of risks of the cognitive sphere of students: information over-saturation, devaluation of memory capabilities, reduction in the level of critical thinking. The article emphasizes the probabilistic nature of these cognitive risks, defined by a set of scientific, methodological, organizational, methodological, psychological and pedagogical factors and individual personality, psychophysiological characteristics of students who are vulnerable to these risks to different degrees. The result of the study is a proposal on ways to level the cognitive risks of digitalization of education. The authors call for a balanced strategy and the consolidated work of all subjects of the education system in order to achieve the formation of a safe communicative and educational environment.

**Keywords:** risks, cognitive risks, digitalization, educational space, students, consciousness, memory, thinking, cognition, communication.

DOI: 10.21146/0042-8744-2021-4-17-26

Citation: Khrapov, Sergey A., Baeva, Lyudmila V. (2021) "Risk Philosophy of Education Digitalization: Cognitive Risks and Ways to Create a Secure Communicative Educational Environment", *Voprosy Filosofii*, Vol. 4 (2021), pp. 17-26.

Современная цивилизация переживает новый этап развития, когда общество становится цифровым, а когнитивная сфера человека все больше зависит от цифровых устройств, формируя «цифровую идентичность» [Храпов 2019]. «Цифровизация» как социально-технологический процесс посредством новых «умных технологий», функционирующих на основе «цифрового кода», переводит большие данные на цифровые носители и фиксирует их атрибутивность в бытии человека. Новая историческая ситуация определяется турбулентностью, неустойчивостью и целым комплексом рисков, что побуждает философов обращаться как к методологии рисков, так и к их частным

---

\* This article was financially supported by the Russian RFBR, project No. 19-29-14007 mk "Assessing the impact of the digitalization of educational and social space on a person and developing a system of a safe communicative and educational environment".

дисциплинарным видам и проявлениям. Классик философии риска У. Бек верно отметил, что общество риска – это новое качество общества, новое отношение к ценностям, взаимодействиям между людьми, отношение человека к самому себе. Человечество не может игнорировать риски, поэтому единственный выход видится в разработке методологии и практики прогнозирования и управления рисками. По мнению другого известного представителя концепции рисков, Г. Бехманна, благодаря философии риска «становится ясным, как воспринимать риски, как их селектировать, как можно или, наоборот, нельзя их вычлениать, как можно или невозможно сравнивать» [Бехманн 2010, 2, 27]. Очевидно, что данная задача представляется крайне сложной как в силу отсутствия полной проявленности рисков (ведь риск – это возможность проявления конструктивных или деструктивных последствий), так и по причине эпистемологических сложностей, отсутствия систем эффективного прогнозирования и быстрого реагирования на угрозы в различных сферах общества. Н. Луман, один из ведущих специалистов в этой области, подтверждает, что «даже в основополагающих работах проблема риска не постигается должным образом», «нет такого понятия риска, которое могло бы отвечать научным притязаниям» [Луман 1994, 139]. Тем не менее научному сообществу приходится реагировать на возникающие вызовы.

Философские исследования процессов становления техногенной цивилизации и ее влияния на развитие культуры, общества и сознания человека стали волновать ученых еще в 60-х гг. XX в. На современном этапе проблемы информатизации образования активно исследуются учеными Института психологии РАН, Института психологии РАО, особенно следует отметить деятельность научной школы «Информатизация образования» (Уваров А.Ю., Водопьян Г.М. и др.) Московского городского педагогического университета, а также Института образовательной информатики (ИОИ) Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук. Под руководством директора института академика А.Л. Семенова начиная с 1980-х гг. были выполнены работы по образовательной информатике. Что касается непосредственно оценки влияния цифрового образования на когнитивную сферу учащихся, то она первоначально и в большей степени велась зарубежными исследователями. Одна из первых масштабных работ в этой области – монография Д. Джонстона и Л. Баркер [Johnston, Barker 2002]. В этой работе были представлены новаторские для того времени результаты применения онлайн-технологий в обучении и оценка их влияния в различных областях: в когнитивной и аффективной сфере, в образовании детей и взрослых, в педагогике, в улучшении технологических навыков педагога и технологической интеграции, проблемные точки и вызовы для педагогов и обучающихся.

Позитивное влияние цифрового образования на развитие способностей обучающихся представлено в статье Р. Тавафак и А. Ромли [Tawafak, Romli 2018]. Авторы показывают, что применение цифровых технологий в варианте смешанного обучения, в том числе использование видеоблогов, способствует улучшению результатов обучения. В целом большинство исследователей отмечают положительное влияние цифрового обучения, особенно его смешанные формы. При этом ряд ученых определяют и существенные проблемы и риски внедрения полностью цифрового обучения. Например, изучение негативных последствий мобильного обучения путем анализа когнитивной нагрузки и успеваемости учащихся представлено в статье Х. Чу [Chu 2014].

Тема внедрения цифрового обучения стала центральной для многих конференций и собраний представителей философского сообщества. В частности, 27–28 сентября 2018 г. в Астраханском государственном университете состоялась Всероссийская научная конференция «Практическая философия: от классики до информационного социума» (сопредседатели оргкомитета – К.А. Маркелов и Л.В. Баева). В рамках работы конференции состоялось открытое заседание Президиума ФУМО (Федеральное учебно-методическое объединение в системе высшего образования) по группе направлений подготовки 47.00.00 философия, этика и религиоведение под председательством В.В. Миронова, члена-корреспондента РАН, декана философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, где обсуждались перспективы развития дистанционного

и онлайн-обучения, его возможности и риски. В итоговой резолюции конференции было отмечено: «...усиление технических возможностей человека, распоряжение огромными и разнообразными ресурсами, использование которых требует взвешенности, мудрости и высокой ответственности... Повышение эффективности философского образования через разработку и внедрение инновационных методик обучения философии, использование онлайн-лекций в качестве источника дополнительных знаний учащихся в то же время требует сохранения преподавания философии в традиционной аудиторной (контактной) форме» [Баева, Глазков 2019, 99].

Значимость философских исследований цифровизации и ее рисков отмечают большинство известных российских философов. Так, классики философии информационного общества И.Ю. Алексеева и В.И. Аршинов указывают, что «в рамках разработки проблем информационной безопасности основное внимание уделяется компьютерным технологиям защиты информации, тогда как проблема информационно-психологической безопасности остается на втором плане. Практически никаких решений этой проблемы не предлагается» [Алексеева, Аршинов 2016]. Действительно, несмотря на столь значительный научный интерес к заявленной теме, до сих пор существует множество проблемных вопросов в комплексном осмыслении цифровизации образовательного пространства, что во многом объясняется доминированием исследований его институционального и социально-экономического аспектов и недостаточным изучением когнитивного аспекта.

### **Когнитивные риски цифровизации образования и проблемы их проявления**

Современный философ Е.М. Калашникова в статье «Философия риска как сущная проблема междисциплинарного познания» отстаивает, фактически онтологическую роль риска в жизни человека и общества: «Человек как интегральная социальная целостность в ситуациях риска выступает как сознательно-волевое существо и по мере возможностей борется со стихией техногенеза, переосмысливая значимость ноогенеза» [Калашникова 2015, 16]. Действительно, риск как поливариативная возможность проявления конструктивных или деструктивных сценариев будущего, безусловно, определяет развитие, но и требует глубокого системного анализа, в целях нивелирования его деструктивных последствий и эффективизации конструктивных проявлений. В рамках данной методологической схемы вопросы цифровизации образовательного пространства и определения когнитивных рисков представляются особо значимыми, поскольку деструктивные проявления в данной области несут наиболее серьезные угрозы не только личностному развитию учащихся, но и будущему нашей страны. Именно поэтому в нашем исследовании мы будем опираться на авторскую интерпретацию когнитивных рисков как вероятности реализации угроз когнитивной безопасности (то есть устойчивому гомеостатичному функционированию познавательных процессов, антропологической идентичности и существованию человека), опосредованные личностными и психофизиологическими уязвимостями (чертами, психофизиологическими особенностями, когнитивными, поведенческими стилями, потенциально способствующими успешной реализации данных угроз) и формирующие когнитивные деструктивные последствия.

Разумеется, в рамках одной статьи невозможно осмыслить все типы когнитивных рисков цифровизации образования и формы их проявления, поэтому мы остановимся на последовательном анализе трех типов:

- 1) информационное перенасыщение когнитивной сферы;
- 2) девальвация возможностей памяти;
- 3) снижение уровня критического мышления, способности к самостоятельному созданию интеллектуального продукта.

Сразу отметим, вероятностный характер проявлений данных когнитивных рисков, их масштаб и степень деструктивности зависят от целого комплекса научно-

методологических, организационно-методических, психолого-педагогических факторов и индивидуальных личностных, психофизиологических особенностей учащихся, которые в разной степени уязвимы для данных рисков. Тем не менее масштаб цифрового воздействия на систему образования и учащихся, как ее основных субъектов уже настолько высок, что игнорировать подобные угрозы уже невозможно, что подтверждается и работами других исследователей, к которым мы обращались при подготовке данной статьи. Более того, учет упомянутых когнитивных рисков позволит повысить вероятность создания безопасной коммуникативно-образовательной среды.

### **Информационная перенасыщенность когнитивной сферы учащихся**

Внедрение в процесс учебного познания цифровых посредников в форме электронных учебных материалов, онлайн-лекций, обучающих видеороликов и игр несомненным образом изменяет когнитивную сферу учащихся, вынуждая ее трансформировать как свое содержание, так и структурно-функциональные особенности. Разумеется, это не означает, что данная трансформация всегда деструктивна. У современных учащихся огромные возможности доступа к информации, они менее зависимы от педагога и могут не только самостоятельно найти нужную информацию, но даже и оценивать качество преподавания, сравнивая тот учебный материал и те учебные методы, которые им предлагаются, с иными – многообразно представленными в Интернете. Но есть и деструктивные последствия цифровизации когнитивной сферы учащихся, которая не только усиливает масштаб интернет-зависимости (Д.Н. Карпова в диссертационном исследовании отмечает распространенность интернет-зависимости у около 10 % пользователей во всем мире [Карпова 2016, 75]), но и снижает их познавательные возможности. На наш взгляд, в первую очередь стоит выделить информационное перенасыщение.

Известный российский философ Е.О. Труфанова верно отмечает, что «ресурсы нашей психики, занятые обработкой поступающей информации, не безграничны. Информационное перенасыщение лишает нас инициативы, у нас не хватает сил, чтобы переключить свое внимание с фоновой нерелевантной информации на действительно нужную» [Труфанова 2019, 10]. Ориентирование учащихся на поиск информации в цифровой коммуникативно-образовательной среде расширяет и комплекс соответствующих рисков. Многообразие электронной информации и многочисленные источники доступа к ней, с одной стороны, затрудняют поиск нужного материала, а с другой – создают эффект перенасыщения, усталости от потока как текстовой, так и наглядно-образной информации. Если поиск осуществляется в свободном Интернете, то масштаб излишней информации, которая «выплескивается» в когнитивную сферу учащихся, просто огромен: постоянно появляется реклама и дополнительные сайты, учащегося «затягивает» поток новых ссылок и вкладок и т.д. Этот факт подробно описывает и специалист по психологии Интернета А.Е. Войскунский в статье «Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур» [Войскунский 2017]. Но даже если учащийся работает в автономной цифровой среде школы или ссуза, вуза, то полностью избежать информационного перенасыщения также невозможно, ведь ноутбук или смартфон учащегося, с которого он заходит в цифровой образовательный ресурс, как правило, не защищен от неконтролируемой дополнительной информации, которая может его отвлечь, раздражать и т.п. По мнению зарубежных ученых Д. Де Стефано и Дж. Лефевра, «повышение когнитивной нагрузки при работе с гипертекстом может быть связано еще и с тем, что процесс чтения прерывается, внимание отвлекается на изображения, графики, комментарии и под-сказки – такого рода данные... способны оказать негативное воздействие на процесс формирования у читателя интегрированного (а не фрагментарного) образа, соответствующего прочитанному и усвоенному материалу» [DeStefano, LeFevre 2007, 14].

Проблема информационного перенасыщения часто определяется и содержанием цифрового учебного курса, тем более что до сих пор нет единого организационно-методического подхода к его необходимой структуре. Это, конечно, позволяет образовательным организациям и педагогам самостоятельно формировать цифровые учебные модули, но часто можно наблюдать ситуацию, когда преподаватель включает в его структуру фактически весь материал, который наработан им за долгие годы: обширные лекции, «длинные» тесты, авторские статьи по учебным темам, хрестоматии и т.п. Кроме этого, срабатывают отчужденность и несинхронность форм цифрового обучения. Педагог не имеет возможности лично контролировать процесс освоения учащимися его цифрового учебного курса, поэтому вероятность его информационного перенасыщения значительно повышается. К сожалению, загруженность преподавателей и принцип «чем больше, тем лучше» (в целях формальной административно-методической отчетности) приводят к информационно перенасыщенным цифровым учебным курсам, для освоения которых часто требуются чрезмерные мыслительные, мнемические и эмоционально-волевые усилия.

### **Девальвация возможностей памяти учащихся**

Современная техногенная цивилизация определила трансформацию многих социально-когнитивных феноменов, в том числе социальной и индивидуальной памяти [Храпов 2020]. В учебной деятельности роль памяти как сложного когнитивного процесса особенно высока. Память не просто фиксирует учебную информацию, но и активно взаимодействует в мыслительных операциях, определяя уровень и глубину познания. Активное внедрение информационных (цифровых) образовательных технологий во многом базируется на идее и процессе создания цифровых баз больших данных, объемы которых многократно превышают возможности психологической памяти. Действительно, с этой точки зрения современным учащимся намного проще «владеть» значительными объемами информации, не прилагая практически никаких когнитивных усилий. Но эта новая познавательная ситуация содержит и значительные когнитивные риски. Известный специалист по проблемам памяти Б. Спарроу отмечает появление «Эффекта Google», который раскрывается в изменении свойств памяти индивидов при постоянном обращении к цифровым информационным ресурсам, в частности, происходит девальвация оперативной и долгосрочной памяти, непосредственно участвующих в учебной деятельности, и усиление транзактивной памяти в силу того, что современные учащиеся запоминают не саму информацию, а источник, где ее можно найти, чаще всего в Интернете. Постоянные пользователи цифровых информационных ресурсов, включая ресурсы коммуникативно-образовательных школ, ссузов, вузов, «начинают ощущать, что Интернет стал частью их собственных умственных способностей, и приписывают себе заслуги работы поисковой системы или онлайн-хранилищ данных» [Sparrow 2011]. Отсутствие необходимости помнить даже базовые знания приводит к когнитивной упрощенности личности учащихся и в перспективе может привести их к абсолютной зависимости от внешних цифровых устройств, в случае технической неисправности которых может возникнуть своеобразная «когнитивная инвалидность». Эти возможные деструктивные последствия могут определяться не только фактической заменой психологической памяти на цифровую, но и обеднением всех остальных психических процессов: внимания, мышления, речи, воображения, ведь цифровые ресурсы «способны» фиксировать большие данные, но «не способны» к процессам мышления и тем более к созданию креативного интеллектуального продукта.

Тенденция к девальвации возможностей индивидуальной памяти постепенно приводит и к техногенному упрощению социальной и культурной памяти, что свидетельствует о серьезном духовном кризисе современного общества. На наш взгляд, данные когнитивные риски следует обязательно учесть при формировании цифровых учебных

ресурсов и определении соотношения классической и цифровой форм обучения, например, дифференцированно подходить к той информации, которую учащийся должен обязательно знать, и той, которой достаточно цифровая фиксация.

### **Снижение уровня критического мышления учащихся**

Данный когнитивный риск цифровизации образования (как и все иные риски) носит вероятностный характер и опосредован спецификой коммуникативно-образовательной среды каждого конкретного учебного учреждения, а также личностными, психофизиологическими особенностями учащихся. Сам формат цифрового обучения идеологически направлен на расширение возможностей учащихся, построение индивидуальных траекторий, учет индивидуальных достижений посредством «цифрового следа» в электронном портфолио и т.д. И действительно, цифровые ресурсы обладают многими, в первую очередь информационно-коммуникативными, эффектами. Тем не менее цифровизация образования в том формате, как это происходит сегодня, несет и значительные риски интеллектуальному развитию учащихся. Одной из таких деструктивных тенденций является сверхценность обладания большим объемом информации, хотя очевидно, что иметь информацию о чем-либо и знать что-либо – это разные уровни когнитивной деятельности. Е.О. Труфанова уточняет, что «обладать информацией необязательно означает обладать знанием... Информация может пониматься как возможность знания. Знание предполагает осмысленность имеющейся информации, умение ее использовать и уверенность в ее истинности или по меньшей мере достоверности» [Труфанова 2019, 9]. Соответственно, много вопросов возникает как к содержанию цифровых учебных ресурсов, так и к качеству организационно-методической работы педагогов по выстраиванию (координации) взаимодействия между учащимся и цифровой образовательной средой.

Отчужденный характер учебного материала, зафиксированного в цифровых ресурсах, и минимизированное участие педагога в процессе его освоения учащимися могут привести к доминированию наглядно-образного восприятия в ущерб развитию самостоятельного словесно-логического мышления. Упрощенный доступ учащихся к большим объемам учебной информации часто создает у учащихся иллюзию собственного обширного знания. Постоянное когнитивное усвоение готового информационного продукта снижает вероятность развития критического мышления и способности к самостоятельному созданию интеллектуального продукта.

Длительный опыт вузовской работы показывает, что современные студенты легко и быстро могут найти необходимую информацию, весьма оперативно смоделировать какой-либо наглядный материал из уже имеющихся компонентов (например, создать электронную презентацию), но трудности у многих возникают, когда необходимо создать что-либо полностью самостоятельно, провести анализ, получить новый вывод. Мы полагаем, причины этой ситуации во многом определяются доминированием поверхностного информационного подхода, когда демонстрация способности поиска и оперирования «большими данными» и умения пользоваться «умными технологиями» а priori свидетельствует и об уме пользователя. Очевидно, что ориентир учащихся на поиск информации, выработанной неким иным когнитивным субъектом (пусть даже и автором цифрового учебного курса), не снимает вопрос о возможности учащихся самостоятельно создавать определенный интеллектуальный продукт. Справедливость требует признать, что за последние двадцать лет, в связи с ростом цифрового мира и упрощенным доступом к учебной и научной информации, наблюдается наглядная тенденция снижения мотивации учащихся к самостоятельному мышлению, написанию рефератов, курсовых, бакалаврских работ и даже магистерских диссертаций. Склонность воспользоваться результатами чужого интеллектуального труда, помимо этического и педагогического аспектов, имеет и когнитивные последствия, выражающиеся в неспособности к самостоятельному системному мышлению. Таким образом, абсолютизация цифровых (дистанционных и т.п.) форм обучения может напрямую

противоречить заявленным целям современного инновационного образования, а комбинированный подход, сочетающий цифровые и классические формы и технологии обучения, требует особой психолого-педагогической компетентности преподавателя.

### **Пути нивелирования когнитивных рисков цифровизации образования и перспективы создания безопасной коммуникативно-образовательной среды**

Проведенный нами философский анализ некоторых когнитивных рисков цифровизации образовательного пространства еще раз подтверждает необходимость выработки научно-методологических (философских, психолого-педагогических, социологических, экономических), информационно-технологических и организационно-методических подходов к созданию коммуникативно-образовательной среды, отвечающей основным принципам безопасности и в то же время решающей задачи инновационно-цифрового развития. Известный зарубежный ученый М. Пренски в статье «Цифровой человек: от цифровых иммигрантов и цифровых аборигенов к цифровой мудрости» очень своевременно призвал всех к особого рода мудрости, которая предполагает, с одной стороны, технологические навыки, обеспечивающие компетентное использование новомедийной среды, с другой – рефлексивные способности, позволяющие оценивать степень достоверности, безопасности цифрового контента и коммуникативных практик [Prensky 2009]. Разумеется, достижение безопасности в цифровой образовательной среде требует дальнейших согласованных действий ученых, представителей власти, педагогического и родительского сообщества. На данном этапе нам видится несколько возможных путей решения.

Во-первых, мы убеждены в том, что при разработке вышеуказанных научно-методологических, информационно-технологических и организационно-методических подходов к созданию коммуникативно-образовательной среды необходимо отказаться от принципа абсолютизации, то есть от идеи полного перевода обучения в формат цифровых (ИКТ, дистанционных, онлайн и др.) технологий. Здесь справедливость требует подчеркнуть противоречивый факт того, что сами апологеты абсолютизации цифровизации образования получили фактически классическое образование, их сознание и вся когнитивная сфера сформированы в эпоху доцифрового образования и, несмотря на это, именно людьми этого поколения созданы все достижения современной техногенной цивилизации, включая и «умные» цифровые технологии. Смешанное обучение, с одной стороны, позволит в значительной степени решить задачи цифровизации образования (включая оптимизацию экономических и кадровых ресурсов), но в то же время наличие компонента «классического образования» хотя бы в объеме 30–50 % учебной нагрузки позволит как сократить риски цифровизации (которые только еще начинают изучаться), так и сохранить объективные преимущества классических форм и методов обучения.

Во-вторых, информационно-технологическая разработка систем и форм цифрового обучения обязательно должна проходить с учетом принципа человекоразмерности, то есть необходимости научного прогнозирования не только эффектов, но и деструктивных последствий их внедрения в бытие человека. В этом контексте особую обеспокоенность вызывают когнитивные риски цифровизации образования, при том что до сих пор в нашей стране отсутствуют их масштабные психологические и психофизиологические исследования.

В-третьих, в процессе внедрения цифровых форм и методов обучения нужно уйти от тенденции дегуманизации, которая была определена еще в начале формирования стратегических решений и документов в этой области. Нам представляется чрезвычайно опасной однозначная конструктивная оценка цифровых «умных» технологий в ущерб ценности, значимости человека как основного актора создания и внедрения данных технофеноменов. При всех несомненных преимуществах цифровых технологий не стоит забывать, что они представляют всего лишь инструмент, средство и не могут претендовать на онтологическое преимущество перед человеком и личностью ученого,



педагога в частности. Недопустима роль педагога только как технического оператора коммуникативно-образовательной среды и базы больших данных об успеваемости/неуспеваемости учащихся. Педагог должен иметь полную возможность формирования и моделирования цифровых образовательных ресурсов, именно он должен определять, какие разделы, темы, задания дисциплины могут быть переведены в цифровой формат, а какие обязательно требуют его личного общения с учащимися.

В-четвертых, существенно снизить когнитивные риски цифровизации образования позволит изменение информационно-технологического подхода к созданию данных ресурсов.

Сегодня основная масса цифровых образовательных ресурсов имеет наглядно-отчужденный и отложенный характер. Учащиеся имеют возможность читать электронные учебные материалы, смотреть видеолекции, пользоваться электронными библиотеками и т.п., но в такой форме не могут получить своевременный ответ от педагога на возникший вопрос, объяснить допущенную ошибку в тесте (например, случайное неверное нажатие кнопки или технические проблемы с информационной системой и т.п.). Данные сложности, несомненно, снижают познавательную мотивацию и уровень обучения в целом. В этой ситуации мы полагаем необходимым максимизировать возможности онлайн-коммуникации педагога и учащихся, разрабатывать иные, более гибкие цифровые образовательные ресурсы, хотя все это потребует существенных финансовых затрат и кардинального изменения в управлении учебно-методической работой преподавателей (например, перевод в учебной нагрузке лекционных часов по «цифровым» дисциплинам в новый ее раздел: «работа с цифровыми образовательными ресурсами»).

В заключение хотим отметить, что противоречивый дискурс цифровизации образовательного пространства и сама проблематизация рисков данного процесса связаны не столько с отрицанием необходимости внедрения новых цифровых (информационных, дистанционных, онлайн) форм обучения, сколько со справедливыми опасениями научного, педагогического и родительского сообществ по поводу стратегии, системы и конкретных методов их внедрения. При этом постепенный рост числа исследований проблем цифровизации образования, ее рисков и их возможных деструктивных последствий, поддержка данных исследований Министерством науки и высшего образования РФ, научными фондами РФФИ и РНФ дают надежду, что в процессе консолидированного диалога представителей власти, ученых, педагогов и родителей учащихся все же удастся выработать конструктивный подход к формированию безопасной коммуникативно-образовательной среды.

### ***Источники и переводы – Primary Sources and Translations***

Бехманн 2010 – *Бехманн Г.* Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010 (Behmann, Gotthard, *Modern society: risk society, information society, knowledge society*, Russian Translation).

Луман 1994 – *Луман Н.* Понятие риска // THESIS: альманах. Вып. 5: Риск, неопределенность, случайность. М., 1994. С. 135–160 (Luman, Niklas, *The concept of risk*, Russian Translation).

### ***Ссылки – References in Russian***

Алексеева, Аршинов 2016 – *Алексеева И.Ю., Аршинов В.И.* Информационное общество и НИКС-революция. М.: ИФ РАН, 2016.

Баева, Глазков 2019 – *Баева Л.В., Глазков А.П.* Практическая философия: от классики – до информационного социума. Всероссийская научная конференция // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2019. Т. 23. № 1. С. 94–100. DOI: 10.22363/2313-2302-2019-23-1-94-100.

Войсунский 2017 – *Войсунский А.Е.* Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 7–20.

Калашникова 2015 – *Калашникова Е.М.* Философия риска как насущная проблема междисциплинарного познания // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2015. № 1. С. 11–18.

Карпова 2016 – Карпова Д.Н. Риски непрерывной онлайн-коммуникации: теоретико-методологические подходы к изучению: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.0. М., 2016.

Труфанова 2019 – Труфанова Е.О. Информационное перенасыщение: ключевые проблемы // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2019. № 1 (16). С. 4–21.

Храпов 2019 – Храпов С.А. Кризис сознания: «когнитивный ответ» техногенной цивилизации // Вопросы философии. 2019. № 1. С. 88–95.

Храпов 2020 – Храпов С.А. Социальная память как когнитивный и «техногенный» феномен // Вопросы философии. 2020. № 3. С. 99–106.

## References

Alekseeva, Irina Y., Arshinov, Vladimir I. (2016) *The Information Society and the NBICS Revolution*, IF RAS, Moscow (in Russian).

Baeva, Lyudmila V., Glazkov, Alexander P. (2019) “Practical philosophy: from classics to information society. All-Russian Scientific Conference”, *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia, Series: Philosophy*, T. 23, No. 1, pp. 94–100. DOI: 10.22363 / 2313-2302-2019-23-1-94-100 (in Russian).

Chu, Hui-Chun (2014) “Potential Negative Effects of Mobile Learning on Students' Learning Achievement and Cognitive Load. A Format Assessment Perspective”, *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 17, No. 1, Game Based Learning for 21st Century Transferable Skills: Challenges and Opportunities, pp. 332–344. URL: [https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.332?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.332?seq=1#page_scan_tab_contents)

DeStefano, Diana, LeFevre, Jo-Anne (2007) “Cognitive load in hypertext reading: A review”, *Computers in Human Behavior*, Vol. 23, No. 3, pp. 1616–1641. DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.012.

Johnston, Jerome, Barker, Linda (2002) *Assessing the Impact of Technology in Teaching and Learning*, Institute for Social Research, University of Michigan, 2002. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242507859\\_Assessing\\_the\\_Impact\\_of\\_Technology\\_inTeaching\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242507859_Assessing_the_Impact_of_Technology_inTeaching_and_Learning)

Kalashnikova, Elena M. (2015) “Risk philosophy as an urgent problem of interdisciplinary knowledge”, *Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University*, No. 3, Humanitarian and social sciences, Vol. 1, pp. 11–18 (in Russian).

Karpova, Daria N (2016) *Risks of continuous online communication: theoretical and methodological approaches to study: the dissertation... candidate of sociological sciences: 22.00.0, Moscow* (in Russian).

Khrapov, Sergey A. (2019) ‘Crisis of consciousness: “cognitive response” of anthropogenic civilization’, *Voprosy filosofii*, Vol. 1, pp. 88–95 (in Russian).

Khrapov, Sergey A. (2020) ‘Social memory as a cognitive and “technogenic” phenomenon’, *Voprosy filosofii*, Vol. 3, pp. 99–106 (in Russian).

Prensky, Marc (2009) *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom*, URL: <http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>

Sparrow, Betsy (2011) “Study Finds That Memory Works Differently in the Age of Google”, *Columbia University in the City of New York*, URL: <http://news.columbia.edu/googlememory>

Tawafak, Ragad, Romli, Awanis (2018) “Assessing the Impact of Technology Learning and Assessment Method on Academic Performance: Review Paper”, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 14 (6), pp. 1305–8215.

Trufanova, Elena O. (2019) “Information glut: key issues”, *Philosophical problems of information technology and cyberspace*, Vol. 1 (16), pp. 4–21 (in Russian).

Voyskunsky, Alexander Y. (2017) “The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of the use of hypertext structures”, *Modern Foreign Psychology*, Vol. 6, No. 4, pp. 7–20 (in Russian).

## Сведения об авторах

**ХРАПОВ Сергей Александрович** –  
доктор философских наук, профессор  
Астраханского государственного университета.

**БАЕВА Людмила Владимировна** –  
доктор философских наук, профессор, декан  
факультета социальных коммуникаций  
Астраханского государственного университета.

## Author's Information

**KHRAPOV Sergey A.** –  
DSc in Philosophy, professor  
of Astrakhan State University.

**BAEVA Lyudmila V.** –  
DSc in Philosophy, professor, dean  
of the Faculty of Social Communications,  
Astrakhan State University.